

MASTER'S THESIS

Het Monitoren van Veiligheid en Welbevinden op School bij Leerlingen met een Autisme Spectrum Stoornis

Verkerk, Marije

Award date:
2019

[Link to publication](#)

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at:

pure-support@ou.nl

providing details and we will investigate your claim.

Downloaded from <https://research.ou.nl/> on date: 05. May. 2023

Open Universiteit
www.ou.nl



Het Monitoren van Veiligheid en Welbevinden op School bij Leerlingen met een Autisme
Spectrum Stoornis

Monitoring the Safety and Well-being of Students with an Autism Spectrum Disorder at School

Marije Verkerk

Master Onderwijswetenschappen
Open Universiteit

Datum: 29 augustus 2019
Begeleiding: prof. dr. Sjef Stijnen

Inhoudsopgave

Samenvatting 4

1. Aansluiting thema 6
2. Inleiding 6
 - 2.1 Probleemschets en doel van het onderzoek 6
 - 2.2 Theoretisch kader 7
 - 2.2.1 Veiligheid en welbevinden van leerlingen 7
 - 2.2.2 Het monitoren van veiligheid en welbevinden 8
 - 2.2.3 Instrumenten voor monitoring 8
 - 2.3 Leerlingen met een autisme spectrum stoornis 9
 - 2.3.1 Tekstbegrip en ASS 11
 - 2.3.1.1 Semantische kennis en ASS 11
 - 2.3.1.2 Sociale cognitie en ASS 12
 - 2.3.1.3 Tijdsbesef en ASS 13
 - 2.4 Vraagstellingen en hypothesen 13
3. Methode 14
 - 3.1 Ontwerp 14
 - 3.2 Participanten 15
 - 3.3 Materialen 15
 - 3.4 Procedure 16
 - 3.5 Data-analyse 18
4. Resultaten 20
 - 4.1 Ontwikkeling voorlopige vragenlijst 'Veiligheid Leerlingen ASS' 20
 - 4.2 Ontwikkeling definitieve vragenlijst 'Veiligheid Leerlingen ASS'(proefafname) 27
 - 4.3 Afname 1 'Veiligheid Leerlingen' en afname 2 'Veiligheid Leerlingen ASS' 27
5. Conclusie 32
6. Discussie 33
 - 6.1 Limitaties 35
 - 6.2 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek 37
7. Referenties 38

Bijlage A: Vragenlijst 'Veiligheid Leerlingen' 41

Bijlage B: Analyse-overzicht van de vragenlijst 'Veiligheid Leerlingen' 43

Bijlage C: Overzicht veranderingen in vragen 58

Bijlage D: Vragenlijst ‘Veiligheid Leerlingen ASS’ 62

Bijlage E: Tabel 12 65

Het monitoren van veiligheid en welbevinden op school bij leerlingen met een Autisme Spectrum Stoornis

Marije Verkerk

Samenvatting

Achtergrond: Nederlandse basisscholen hebben de verplichting om jaarlijks de veiligheid en het welbevinden van leerlingen te monitoren. Deze monitoring speelt een belangrijke rol in het verbeteren van de veiligheid en het welbevinden op scholen. Het monitoren is ook van belang bij leerlingen met een Autisme Spectrum Stoornis (ASS). Vanwege hun gebreken in de sociale cognitie hebben zij tweemaal zoveel kans om slachtoffer te worden van gedrag dat de veiligheid of het welbevinden schendt. De monitoring van de veiligheid en het welbevinden bij leerlingen met ASS verloopt moeizaam. Leerlingen met ASS hebben veelal moeite met tekstbegrip en de huidige instrumenten voor monitoring houden hier geen rekening mee. *Doel:* Het doel van dit onderzoek was het doorontwikkelen van een bestaande vragenlijst, om zo een voorlopig instrument te realiseren dat geschikt is om de veiligheid en het welbevinden van leerlingen met ASS te monitoren. *Participanten, procedure, onderzoekontwerp:* De participanten zijn afkomstig van één school voor speciaal onderwijs en bestaan uit 17 onderwijspersoneelsleden en 43 studenten in de leeftijd van 9 – 13 jaar met ASS. Het onderzoek is een mixed methods studie met een exploratieve insteek. *Meetinstrumenten:* De vragenlijst ‘Veiligheid Leerlingen’ van de organisatie Werken Met Kwaliteit, auteur C. Bos en de vragenlijst ‘Veiligheid Leerlingen ASS’ ontworpen in de huidige studie. *Resultaten:* De knelpunten voor leerlingen met ASS op het gebied van tekstbegrip zijn in de vragenlijst ‘Veiligheid Leerlingen’ opgelost of verminderd waardoor de vragenlijst ‘Veiligheid Leerlingen ASS’ is ontstaan. De leerlingen maken de aangepaste vragenlijst sneller, hebben minder hulp nodig bij de afname en ervaren de vragenlijst als makkelijker in vergelijking met de oorspronkelijke vragenlijst. De psychometrische analyses geven aanwijzingen dat de aangepaste vragenlijst van voldoende kwaliteit is in vergelijking met de oorspronkelijke vragenlijst. *Conclusie:* Geconcludeerd wordt dat het aangepaste instrument ‘Veiligheid Leerlingen ASS’ geschikt is voor leerlingen met ASS en de kwaliteit van het instrument voldoende is. Om de onderzoeksresultaten te generaliseren naar een grotere populatie en de validiteit te verbeteren, wordt vervolgonderzoek met meer en een representatieve groep respondenten sterk aanbevolen.

Trefwoorden: Autisme Spectrum Stoornis, ASS, studenten, veiligheid, welbevinden, monitoren

Monitoring the Safety and Well-being of Students with an Autism Spectrum Disorder at School

Marije Verkerk

Summary

Background: Dutch primary schools have the obligation to monitor the safety and wellbeing of their students annually. Such monitoring is crucial to improve the safety and wellbeing of students. Monitoring is especially important for children that are diagnosed with an Autism Spectrum Disorder (ASD). These children are impaired in their social cognition, which causes them to have a two times higher risk of safety and wellbeing violations. However, monitoring of the safety and wellbeing of children with ASD proves to be difficult. Students with ASD have difficulties with understanding written text and the current monitoring tools do not take these difficulties into account. *Purpose:* The purpose of this research was to re-develop a current monitoring tool to realize an initial instrument that is suited to monitor the safety and wellbeing of students with ASD in primary schools. *Participants, procedure, research subject:* Participants were recruited from one primary school that is providing education to special needs children. Participants were 17 educational staff members and 43 students with ASD aged between 9 to 13 years. The research is a mixed methods study with an exploratory approach. *Measurements:* The questionnaire ‘Safety of students’ (‘Veiligheid Leerlingen’ in Dutch) developed by C. Bos from the Dutch organization ‘Werken Met Kwaliteit’. The ‘Safety of students with ASD’ (‘Veiligheid leerlingen’ in Dutch) questionnaire is developed in the current study. *Results:* Any difficulties with understanding written text in the questionnaire ‘Safety of students’ were resolved or reduced, which lead to the questionnaire ‘Safety of students with ASD’. Students with ASD were able to finish the new questionnaire faster and with less help. Students also considered the questionnaire to be easier than the original version. Psychometric analyses demonstrate the quality of the new questionnaire is up to par with the original. *Conclusion:* It can be concluded that the re-developed questionnaire ‘Safety of students with ASD’ is suited to monitor the safety and wellbeing of students with ASD and that the quality of the instrument is sufficient. To generalize the results to a wider population, the author recommends further research performed on a representative group of students.

Keywords: Autisme Spectrum Disorder, ASD, students, safety, well-being, monitoring

1. Aansluiting Thema Welten-instituut / Externe instelling

Het onderzoek sluit indirect aan bij het onderzoek van het Welten-instituut. Het onderzoek komt vooral voort uit een praktijkprobleem van de onderzoeker. De onderzoeker is docent in het speciaal onderwijs waar het monitoren van de veiligheid en het welbevinden van leerlingen met ASS moeizaam verloopt. In het onderhavige onderzoek staat het vermogen tot tekstbegrip centraal in het (door)ontwikkelen van een geschikt instrument voor de monitoring van de veiligheid en het welbevinden van leerlingen met ASS.

2. Inleiding

2.1 Probleemschets en doel van het onderzoek

Landelijk onderzoek laat zien dat ruim 45.000 basisschoolleerlingen zich structureel onveilig voelen op school (Scholte, Nelen, de Wit, & Kroes, 2016). Al sinds 2012 staat de veiligheid van leerlingen hoog op de maatschappelijke agenda, nadat enkele jonge slachtoffers van pestgedrag zelfdoding pleegden (Rijksoverheid, 2018). De hierop volgende politieke actie leidde tot de wet ‘Veiligheid op school’ om scholen te dwingen actief zorg te dragen voor de veiligheid van hun leerlingen. Deze wet dicteert drie concrete verplichtingen voor scholen in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs: het voeren van een sociaal veiligheidsbeleid, het aanstellen van een coördinator en aanspreekpunt voor veiligheid en het monitoren van de veiligheid en het welbevinden van leerlingen (Dekker, 2015).

Om te kunnen voldoen aan deze verplichtingen heeft elke school inzicht nodig in de ervaren veiligheid en het welbevinden van leerlingen. Er zijn verschillende instrumenten die scholen kunnen inzetten om de veiligheid en het welbevinden van leerlingen op een representatieve en actuele manier te monitoren. De wet schrijft voor dat zulke instrumenten valide, betrouwbaar en gestandaardiseerd moeten zijn (Dekker, 2015). Elke school is vrij in de keuze van het instrument, zolang dit aan bovengenoemde (wettelijke) eisen voldoet.

Een voorbeeld van een veelgebruikt instrument dat volgens de uitgever voldoet aan de gestelde wettelijke eisen is de vragenlijst ‘Veiligheid Leerlingen’ van de organisatie Werken Met Kwaliteit (WMK) (Bos, 2017). De vragenlijst telt 34 items die acht thema's van veiligheid en welbevinden adresseert en op het einde twee algemene vragen over veiligheid en welbevinden. Deze vragenlijst is oorspronkelijk ontwikkeld voor het reguliere basisonderwijs maar wordt ook ingezet in het speciaal (basis)onderwijs (S(B)O). Het S(B)O biedt onderwijs aan leerlingen die op reguliere scholen niet mee kunnen komen en specialistische of intensieve begeleiding nodig hebben (Rijksoverheid, z.d.). Hieronder vallen landelijk ongeveer 28.000 leerlingen met een Autisme Spectrum Stoornis (ASS) ("Autisme Kerncijfers," 2018).

Leerlingen met ASS hebben veelal moeite met tekstbegrip, wat betekent dat zij bijvoorbeeld falen in het ‘bouwen’ van een mentale representatie van de gelezen tekst (Brown, Oram-Cardy, & Johnson, 2013). Tijdens de ontwikkeling van de vragenlijst van het WMK is geen rekening gehouden met deze doelgroep. In de praktijk blijkt dan ook dat het werken met de huidige vragenlijst lastig is voor deze groep leerlingen. Het afnemen van de vragenlijst neemt veel tijd in beslag en de leerlingen kunnen de vragenlijst niet zelfstandig maken maar hebben veel hulp nodig. Dit thesis-onderzoek richt zich daarom op het doorontwikkelen van de algemene vragenlijst ‘Veiligheid Leerlingen’ van het WMK. Hiermee wordt een eerste aanzet gegeven om een instrument te realiseren dat geschikt is om de veiligheid en het welbevinden van leerlingen met ASS op een meer adequate manier te monitoren. Het inzetten van een instrument specifiek geschikt voor leerlingen met ASS, kan scholen ondersteunen in het vormen van adequaat beleid en acties met het potentieel om de veiligheid en het welbevinden van deze leerlingen te verbeteren.

2.2 Theoretische kader

2.2.1 Veiligheid en welbevinden van leerlingen

Onderzoek toont aan dat leerlingen die zich veilig voelen op school zich beter ontwikkelen en beter presteren (Dekker, 2015; Wang & Degol, 2016). Veiligheid op school houdt in dat de psychische, sociale en fysieke veiligheid van leerlingen niet door het handelen van anderen wordt aangetast (Dekker, 2015). Onder fysieke veiligheid valt de lichamelijke integriteit van leerlingen. Deze kan bijvoorbeeld geschonden worden door het toebrengen van lichamelijke pijn of letsel, zoals gebeurt bij schoppen en slaan. Onder sociale veiligheid valt de integriteit van intermenselijk verkeer die aangetast kan worden door het uitschelden, buitensluiten en discrimineren van leerlingen. Onder psychische veiligheid valt de geestelijke gezondheid van leerlingen die geschonden kan worden als leerlingen worden bedreigd of gemanipuleerd (Dekker, 2015). Bij het aantasten van de veiligheid kunnen er negatieve gevolgen optreden bij leerlingen, zoals depressiviteit, een laag zelfvertrouwen, het ontwikkelen van sociale angsten en gezondheidsproblemen (Hawker & Boulton, 2000; Hinduja & Patchin, 2010; O’Moore & Kirkham, 2001; Schroeder, Cappadocia, Bebko, Pepler, & Weiss, 2014).

Naast de veiligheid op school is ook het welbevinden van leerlingen van belang (Dekker, 2015). Onder het welbevinden op school valt het hebben van positieve gevoelens over de klas en de school. Leerlingen met een hoog welbevinden, voelen zich prettig in de klas en kunnen zichzelf zijn op school. Ook Wang en Degol (2016) beschrijven welbevinden in termen van *community*. Dat staat voor de interacties tussen leerlingen en leerkrachten. Daarbinnen wordt de term verbondenheid genoemd, deze verwijst naar het gevoel van erbij horen en geaccepteerd worden. Onderzoek laat zien dat leerlingen die verbondenheid ervaren op school beter presteren (MacNeil, Prater, & Busch, 2009). Ook stellen Wang and Degol (2016) dat de kwaliteit van relaties tussen leerlingen invloed heeft op de

mate van het welbevinden: de kwaliteit van de interpersoonlijke relaties in school is één van de beste voorspellers voor het welbevinden van de leerlingen.

2.2.2 Het monitoren van veiligheid en welbevinden

Om de veiligheid en het welbevinden van leerlingen effectief te verbeteren is monitoring van deze componenten van belang (Orobio de Castro et al., 2018). Monitoring valt onder de fases 'Plan' en 'Check' van de PDCA-cirkel van Deming (1986), een bekende kwaliteitscirkel die als hulpmiddel dient bij de verbetering van processen in het onderwijs (Moen & Norman, 2006). In de 'Plan' fase wordt met behulp van de gegevens van de monitoring de huidige situatie geanalyseerd en gedefinieerd. Vervolgens wordt er een plan ontworpen voor de verbetering van de situatie. Na de 'Do' fase, waarin de geplande verbetering wordt uitgevoerd, volgt de 'Check' fase. In deze fase wordt het resultaat van de verbetering gecontroleerd. De monitoring speelt binnen deze cyclus een belangrijke rol in. Met behulp van een tweede monitoring ronde wordt er onderzocht of de gestelde doelen uit de 'Plan' fase gerealiseerd zijn en er verandering is opgetreden ten opzichte van de oorspronkelijke situatie. In de vierde en laatste 'Act' fase wordt de verbetering geïmplementeerd als deze succesvol is gebleken. Zo niet dan wordt er een nieuw verbeterplan opgesteld waarmee de cyclus van plan, do, check en act weer opnieuw wordt doorlopen (Moen & Norman, 2006).

Zonder adequate monitoring van de mate waarin leerlingen veiligheid en welbevinden ervaren, is het waarschijnlijk dat de problematiek rondom deze thema's wordt onderschat. Uit onderzoek van Orobio de Castro et al. (2018) blijkt dat een derde van de leerlingen niet met hun ouders of leerkracht praat over problemen in ervaren veiligheid of welbevinden. Ook is dit te zien bij signalering van pestgedrag: leerkrachten signaleren maar een klein gedeelte van het pestgedrag onder leerlingen (Rose, Monda-Amaya, & Espelage, 2011). Adequate monitoring is daarom noodzakelijk om te verduidelijken in hoeverre de veiligheid en het welbevinden van leerlingen in het gedrang zijn op school of in een klas. Naar aanleiding van zulke monitoring kan, zo nodig, een passende aanpak gekozen worden. Vervolgens helpt het monitoren om de gekozen aanpak systematisch te evalueren, overeenkomstig met de 'Check' fase in de PDCA-cirkel.

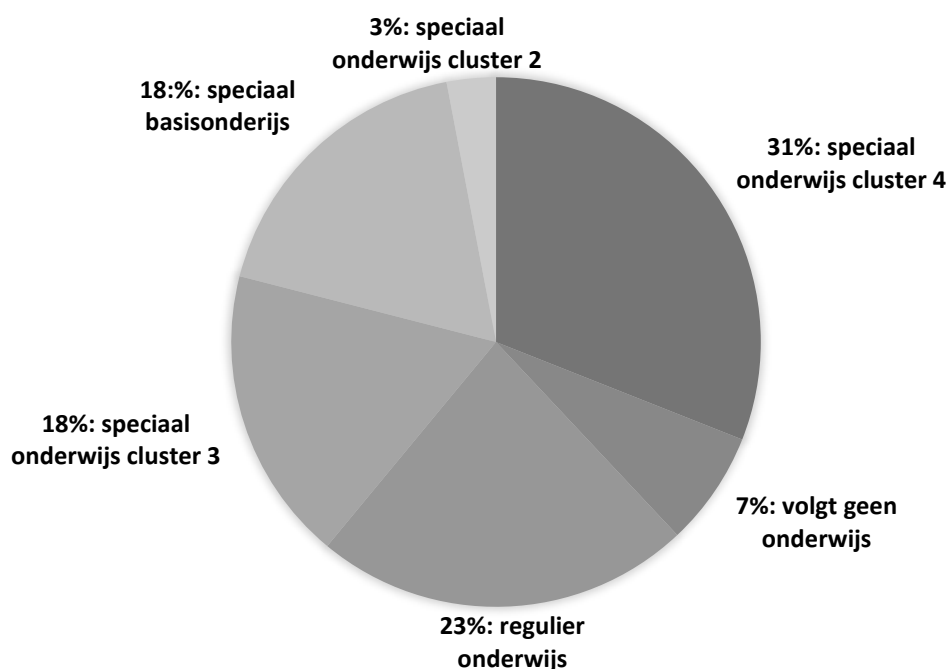
2.2.3 Instrumenten voor monitoring

Zoals al aangegeven heeft tot dusver de ontwikkeling van instrumentarium voor adequate monitoring van de veiligheid en het welbevinden van leerlingen zich voornamelijk gericht op het regulier onderwijs. Langzaamaan wordt nu ook het S(B)O hierin betrokken (Bosdriesz, 2018). Het speciaal onderwijs is er om onderwijs te bieden aan leerlingen die op reguliere scholen niet mee kunnen komen. In Nederland zijn er verschillende vormen van speciaal onderwijs voor leerlingen in de basisschoolleeftijd. Allereerst is er het speciaal basisonderwijs (SBO) voor leerlingen die moeilijk

leren, opvoedingsmoeilijkheden hebben en/of gedragsproblemen. Dan is er het speciaal onderwijs (SO) dat bestaat uit vier clusters: cluster 1: blinde, slechtziende leerlingen; cluster 2: dove, slechthorende leerlingen en leerlingen met een taal-spraakontwikkelingsstoornis; cluster 3: motorisch gehandicapte, verstandelijk gehandicapte en langdurig zieke leerlingen; cluster 4: leerlingen met psychische stoornissen en gedragsproblemen (Rijksoverheid, z.d.). Eén van de eerste instrumenten voor leerlingen in het S(B)O is ontwikkeld door de organisatie Beekveld en Terpstra (B&T). Voor leerlingen met een verstandelijke handicap heeft B&T een instrument ontwikkeld, 'Qschool(V)SO+' ("Qschool (V)SO+," z.d.). Dit instrument is voor leerlingen met een licht verstandelijke beperking en/of leerlingen met een ontwikkelingsleeftijd van 5 t/m 9 jaar en kenmerkt zich door de ondersteuning van pictogrammen bij de vragen. De organisatie Driestar Educatief heeft een versie van hun vragenlijst 'ZIEN!' voor het SO cluster 3 ontwikkeld ("ZIEN! op zml-scholen," z.d.). Deze versie heeft ondersteunende pictogrammen bij de antwoordschaal en sommige vraagstellingen zijn versimpeld. Tot dusver zijn dit de enige aanbieders die zich niet uitsluitend op de reguliere leerling richten. De veelgebruikte vragenlijst waar in onderhavig onderzoek mee gewerkt wordt, 'Veiligheid Leerlingen' van het WMK, wordt wel gebruikt in het S(B)O maar is hier niet specifiek voor ontworpen.

2.3 Leerlingen met een autisme spectrum stoornis

Een grote doelgroep waar tot dusver geen enkele aanbieder zich op richt zijn leerlingen met ASS. Het autismespectrum omvat stoornissen die worden gekenmerkt door stoornissen of vertragingen in twee onderling verbonden domeinen: (1) sociale interacties en (2) taal en communicatie (Eigsti, de Marchena, Schuh, & Kelley, 2011). De stoornis is pervasief, ze beïnvloedt het handelen van de autist op allerlei ontwikkelingsgebieden en in allerlei situaties waardoor het één van de meest complexe stoornissen is (Kievit, Tak, & Bosch, 2009; van Lieshout, 2009). In Nederland hebben naar schatting tussen de één en drie procent van de leerlingen ASS, maar goed prevalentieonderzoek ontbreekt ("Autisme Kerncijfers," 2018; Houben-van Herten, Knoops, & Voorrips, 2014). In het basisonderwijs gaat het om ongeveer 40.000 leerlingen, en neemt het aantal leerlingen dat gediagnosticeerd wordt met ASS elk jaar toe ("Autisme Kerncijfers," 2018). Het grootste deel van leerlingen met ASS gaat naar een vorm van speciaal onderwijs (Figuur 1).



Figuur 1. Verdeling van leerlingen met ASS in het primair onderwijs in Nederland

Cijfers verkregen van het Nederlands Autisme Register (2017). Speciaal basisonderwijs (SBO): voor leerlingen die moeilijk leren, opvoedingsmoeilijkheden hebben en/of gedragsproblemen. Het speciaal onderwijs (SO) bestaat uit de vier eerder beschreven clusters.

Leerlingen met ASS hebben in vergelijking met hun leeftijdsgenoten tweemaal zoveel kans om slachtoffer te worden van gedrag dat de veiligheid of het welbevinden schendt (Cappadocia, Weiss, & Pepler, 2012). Hiervoor zijn verschillende redenen, allen gerelateerd aan moeilijkheden in het gedrag, de interactie tussen de leerling met ASS en anderen en de assertiviteit van de leerling met ASS (Schroeder et al., 2014). Zo zijn 'daders' vaak geneigd om slachtoffers te kiezen die anders zijn of mentale kwetsbaarheden vertonen. De gedragsproblemen en atypische interesses die leerlingen met ASS vertonen, kunnen daders dus aanmoedigen om de veiligheid of het welbevinden van de leerling met ASS te bedreigen. Een andere verklaring is de moeite die leerlingen met ASS vaak hebben met de *theory of mind*: het begrijpen van de gedachten en interacties van anderen (Schroeder et al., 2014). Dit leidt tot problemen in de communicatie en veroorzaakt conflicten en misverstanden. Ook een juiste reactie op onveilig gedrag is voor leerlingen met ASS lastig, omdat zij in het algemeen een zwak probleemoplossend vermogen hebben (Roekel, Scholte, & Didden, 2010). De gedrags- en communicatieverschillen die ASS karakteriseren, maken leerlingen met ASS daardoor erg kwetsbaar voor onveilig gedrag van anderen (Fekkes, Pijpers, Fredriks, Vogels, & Verloove-Vanhorick, 2006). Naast een frequentere aantasting van de veiligheid van leerlingen met ASS, hebben leerlingen met ASS ook minder vrienden en minder sociale interacties met leeftijdsgenoten (Cappadocia et al., 2012). Dit gemis aan kwalitatieve interpersoonlijke relaties kan een bedreiging zijn voor het welbevinden van leerlingen met ASS (Wang & Degol, 2016).

Gezien het feit dat monitoring van de veiligheid en het welbevinden van leerlingen de veiligheid op school helpt te vergroten (Orobio de Castro et al., 2018) en het feit dat bij leerlingen met ASS de veiligheid en het welbevinden vaker geschonden wordt, is het belangrijk dat er een instrument wordt gerealiseerd dat geschikt is voor monitoring van de veiligheid en het welbevinden van deze groep leerlingen. De bestaande instrumenten waaronder ook de vragenlijst in onderhavig onderzoek doen allemaal een groot beroep op het tekstbegrip, terwijl meerdere onderzoeken uitwijzen dat leerlingen met ASS gemiddeld genomen hiermee meer moeite hebben (Brown et al., 2013).

2.3.1. Tekstbegrip en ASS

Bij tekstbegrip gaat het eerst om het lezen van de tekst en vervolgens om het begrijpen van de tekst. Het lezen van een tekst is het vermogen tot decoderen. Dit wordt technisch lezen genoemd. Het onderzoek van Brown et al. (2013) over tekstbegrip bij leerlingen met ASS wijst uit dat leerlingen met ASS hierin niet achterlopen ten opzichte van hun leeftijdsgenoten. Na het decoderen van een tekst volgt tekstbegrip. Meerdere onderzoeken laten zien dat leerlingen met ASS vaak een achterstand hebben in vaardigheden voor tekstbegrip die niet in overeenstemming is met hun intelligentieprofiel (Åsberg, Dahlgren, & Dahlgren Sandberg, 2008; Huemer & Mann, 2010; Jones et al., 2009; Minshew, Goldstein, & Siegel, 1995; Newman et al., 2007). In onderhavig onderzoek wordt er dieper ingegaan op de componenten van tekstbegrip: de semantische kennis, de sociale cognitie en het tijdsbesef. Leerlingen met ASS presteren op al deze componenten gemiddeld lager ten opzichte van leerlingen zonder ASS.

2.3.1.1 Semantische kennis en ASS

Woordenschat: De kennis van de betekenis van woorden staat centraal in tekstbegrip (Perfetti, Landi, & Oakhill, 2005; Stothers & Oram Cardy, 2012). Voor het begrijpen van een tekst is het van cruciaal belang dat de lezer de betekenis van een woord weet of deze kan achterhalen (Perfetti et al., 2005). Leerlingen met ASS hebben gemiddeld genomen een achterstand in de woordenschat ten opzichte van hun leeftijdsgenoten (Brown et al., 2013). Het achterhalen van de woordbetekenis kost tijd of is voor leerlingen met ASS helemaal niet mogelijk. De vragenlijst 'Veiligheid Leerlingen' doet een beroep op de woordenschat van leerlingen bijvoorbeeld met een woord als *'regelmatig'*. Dit woord kan versimpeld worden door te spreken van *'best wel vaak'*. Naast de betekenis van woorden spelen voor de leerlingen met ASS ook problemen met betrekking tot figuratief taalgebruik en het gebruik van persoonlijk voornaamwoorden een rol. Door deze problemen kunnen de leerlingen bij het maken van de vragenlijst vertraging oplopen.

Figuratief taalgebruik: Figuratief taalgebruik is een overkoepelende term voor taaluitdrukkingen waarvan de interpretatie niet letterlijk genomen wordt (Vulchanova, Saldaña,

Chahboun, & Vulchanov, 2015). Dit kan variëren van een woord tot een zin, fenomenen, metaforen, woordgrappen, ironie, clichés, gezegdes en spreekwoorden, etc. Leerlingen met een normale taalontwikkeling ontwikkelen rond hun negende of tiende jaar het begrip voor figuratief taalgebruik. Bij leerlingen met ASS is dit proces vaak vertraagd of komt helemaal niet op gang (Eigsti et al., 2011; Vulchanova et al., 2015). De vragenlijst 'Veiligheid Leerlingen' bevat figuratief taalgebruik, zoals '*Ik word buitengesloten*'. Hierbij is '*buitengesloten*' figuratief taalgebruik en door leerlingen met ASS kan dit letterlijk opgevat worden. Dit kan voor verwarring zorgen over de betekenis van de stelling. De verwarring kan zorgen voor het maken van een verkeerde antwoordkeuze of leidt tot een hulpvraag van de leerlingen.

Persoonlijk voornaamwoorden: Persoonlijke voornaamwoorden worden gebruikt om te verwijzen naar eerder genoemde referenten in een gesprek en komen alleen zelfstandig voor. Er volgt geen zelfstandig naamwoord op. Leerlingen met een normale taalontwikkeling zijn rond hun zesde jaar in staat tot correct gebruik van persoonlijke voornaamwoorden (Perovic, Modyanova, & Wexler, 2013). Een veelvoorkomende fout bij leerlingen met ASS komt tot uiting in het gebruik van persoonlijke voornaamwoorden '*je*', '*jij*' en '*ik*' (Perovic et al., 2013). Een voorbeeld hiervan is als een leerling zegt '*Ik wil naar huis*'. '*Ik*' verwijst dan naar de leerling. Wanneer de leerkracht antwoordt '*Ik niet*', dan verwijst '*ik*' naar de leerkracht. Dit kan tot verwarring leiden bij de leerling met ASS. Het correcte gebruik van persoonlijke voornaamwoorden komt bij leerlingen met ASS vertraagd, maar meestal wel op latere leeftijd op gang (Perovic et al., 2013).

2.3.1.2. Sociale cognitie en ASS

Een domein waar leerlingen met ASS veel moeite mee hebben betreft sociale cognitie. Leerlingen met ASS hebben een gebrekkige intuïtieve kennis van sociaal gedrag (Brown et al., 2013; Schroeder et al., 2014). Het is zeer moeilijk voor leerlingen met ASS om mentale representaties als, overtuigingen, wensen en intenties van zowel zichzelf als anderen, te begrijpen. Het begrijpen van de gedachten en interacties van anderen wordt ook wel *theory of mind* genoemd (Brown et al., 2013; Schroeder et al., 2014). Het begrijpen van de sociale wereld vereist: (1) het waarnemen van relevante sociale elementen van een situatie, (2) het vermogen te interpreteren hoe deze sociale elementen de specifieke sociale context creëren en (3) het kunnen begrijpen hoe de sociale context de eigen interpretatie van andermans gedrag beïnvloedt (Klin, 2000). Deze zelfde drie principes zijn ook nodig voor het bouwen van een accuraat mentaal model van een tekst, zeker wanneer de tekst een sociale wereld bevat. Met het feit dat leerlingen met ASS vaak een gelimiteerd begrip van interpersoonlijke kennis hebben, is voor hen het begrijpen van een tekst met sociale elementen moeilijk (Brown et al., 2013). Ten opzichte van hun leeftijdsgenoten scoren leerlingen met ASS dan ook lager op tekstbegrip wanneer de tekst sociale elementen bevat (Brown et al., 2013; White, Hill, Happe, & Frith, 2009). De vragenlijst

‘Veiligheid Leerlingen’ doet een beroep op de theory of mind vaardigheden met vragen als *‘Andere kinderen doen mij expres pijn’*, waarbij de leerling de intenties van het gedrag van een andere leerling moet interpreteren. De leerlingen hebben bij deze vragen extra hulp nodig om inzicht te krijgen in de vraag.

2.3.1.3 Tijdsbesef en ASS

Tijdsbesef en tijdsbegrip zijn fundamenteel in het begrijpen van de wereld. Het gevoel van tijd bestaat op verschillende niveaus: korte tijdsduur (seconden) en lange tijdsduur (dagen, maanden), op perceptueel, conceptueel en taalniveau: tijdsbesef staat centraal in ons functioneren (Allman & DeLeon, 2009). Personen met ASS ervaren moeilijkheden met tijdsbegrip (Boucher, 2001). In de tijdsduur vinden personen met ASS het lastig om in te schatten hoe lang iets duurt maar ook het besef dat een gebeurtenis een begin en een eind heeft (Allman & DeLeon, 2009). Personen met ASS hebben ook problemen met de volgorde van gebeurtenissen en de relaties tussen gebeurtenissen. Een leerling kan moeite kan hebben met het begrijpen van concepten als ‘gisteren’ en ‘morgen’ (Allman & DeLeon, 2009). Waar bij mensen zonder ASS tijdsbesef zich vanzelf ontwikkelt, hebben mensen met ASS hiervoor vaak veel begeleiding en hulpmiddelen als timers, kalenders en schema’s nodig (Allman & DeLeon, 2009). De moeite met het tijdsbegrip en het tijdsbesef leidt tot moeite met tekstbegrip, bijvoorbeeld door begrip van de volgorde van gebeurtenissen in een tekst (Brown et al., 2013). De vragenlijst ‘Veiligheid Leerlingen’ doet ook beroep op tijdsbegrip en tijdsbesef met vragen als *‘Hoe vaak in de afgelopen maanden...’* of met antwoordcategorieën als *‘nooit / soms / meestal / vaak / altijd’*. Bij moeite met tijdsbesef hebben de leerlingen hulp nodig om tot een antwoordkeuze te komen.

2.4 Vraagstellingen en hypothesen

Deelname van leerlingen met ASS aan de monitoring van veiligheid en welbevinden zou scholen de vereiste informatie over de ervaren veiligheid en het welbevinden van leerlingen op school moeten geven. Op de huidige markt is, voor zover bekend, geen instrument beschikbaar dat expliciet rekening houdt met de bovengenoemde kenmerken op het gebied van tekstbegrip bij leerlingen met ASS. In de huidige studie wordt de wijdverspreide en gevalideerde vragenlijst ‘Veiligheid Leerlingen’ van het WMK aangepast aan leerlingen met ASS. Het onderzoek focust zich allereerst op de knelpunten en de aanpassing van de oorspronkelijke vragenlijst. Vervolgens zal de aangepaste vragenlijst in een pilot-onderzoek afgenomen worden bij een aantal leerlingen met ASS. De centrale onderzoeksvraag van deze studie luidt: Is de aangepaste vragenlijst ‘Veiligheid Leerlingen ASS’ meer geschikt voor het monitoren van de veiligheid en het welbevinden van leerlingen met ASS dan de oorspronkelijke vragenlijst ‘Veiligheid Leerlingen’ van het WMK? Deze onderzoeksvraag leidt tot de volgende deelvragen en hypothesen:

Kwalitatieve fase - deelvraag 1: Wat zijn de concrete knelpunten op het gebied van tekstbegrip voor leerlingen met ASS in de vragenlijst ‘Veiligheid Leerlingen’ en hoe kunnen deze verminderd of opgelost worden?

Kwantitatieve fase - deelvraag 2: Hoe geschikt is de aangepaste vragenlijst ‘Veiligheid Leerlingen’ in vergelijking met de vragenlijst van het WMK?

Dit betreft aspecten als: benodigde tijd om de aangepaste vragenlijst in te vullen, de behoefte aan hulp bij het invullen van de vragen en het ervaren gemak bij het invullen van de vragen. Daarnaast wordt gekeken naar een aantal kwaliteiten van de aangepaste vragenlijst, zoals psychometrische eigenschappen als de betrouwbaarheid van de onderdelen of de subschalen en de relaties met de algemene oordelen over veiligheid en welbevinden. Alles in vergelijking met de oorspronkelijke vragenlijst. Dit leidt tot de volgende hypothesen:

Hypothese 1: De aangepaste vragenlijst ‘Veiligheid Leerlingen’ wordt door de leerlingen sneller gemaakt.

Hypothese 2: De leerlingen hebben bij de aangepaste vragenlijst ‘Veiligheid Leerlingen’ minder hulp nodig.

Hypothese 3: De leerlingen ervaren de aangepaste vragenlijst ‘Veiligheid Leerlingen’ als makkelijker.

Hypothese 4: De kwaliteit van de aangepaste vragenlijst ‘Veiligheid Leerlingen’ is voldoende in vergelijking met de vragenlijst van het WMK.

Samengevat komt het er op neer dat de verwachting is dat het te ontwikkelen provisorisch instrument beter toegesneden zal zijn op leerlingen met ASS dan de huidige veelgebruikte vragenlijst ‘Veiligheid Leerlingen’ van het WMK.

3. Methode

3.1 Ontwerp

Dit onderzoek is ontworpen als een ‘mixed methods’ studie met een exploratieve insteek. Bij deze benadering wordt eerst de kwalitatieve data verzameld en vervolgens de kwantitatieve data. Deze benadering is geschikt voor instrumentontwikkeling. In het kwalitatieve deel wordt onderzocht wat het perspectief van de participanten op een onderwerp is. Dit vormt de basis bij het ontwikkelen van het instrument (Creswell, 2014). Het aangepaste instrument wordt vervolgens kwantitatief getest.

Kwalitatieve fase: De kwalitatieve data verzameld door middel van focus groep interviews. Het voordeel van focus groep interviews is dat er meerdere participanten tegelijk hun inzichten kunnen delen en de interactie van de participanten onderling ruimte geeft voor verdieping in het gesprek.

Kwantitatieve fase: Allereerst werd de oorspronkelijke vragenlijst ‘Veiligheid Leerlingen’ van het WMK bij de leerlingen afgenomen. Na een proefafname bij vijf leerlingen werd vervolgens de aangepaste versie ‘Veiligheid Leerlingen ASS’ bij de leerlingen afgenomen. Zo kon de afname van de

vragenlijst ‘Veiligheid Leerlingen’ en de aangepaste versie ‘Veiligheid Leerlingen ASS’ op een aantal aspecten met elkaar worden vergeleken.

3.2 Participanten

De participanten in de focusgroepen bestonden uit elf onderwijspersoneelsleden afkomstig uit één school voor speciaal onderwijs (cluster 4), zoals leerkrachten, leerkrachtondersteuners en vakdocenten. Aanvullend werden er twee expertgroepen samengesteld met in totaal zes specialisten, zoals orthopedagogen. Specifiek is gekozen voor het SO omdat daar het onderwijspersoneel in theorie en praktijk gespecialiseerd is in omgang met leerlingen met ASS. De focusgroepen bestonden uit minimaal drie en maximaal zes deelnemers.

De participanten voor de afnames van de vragenlijsten waren leerlingen met ASS uit het SO. Het streven was deelname van 40 participanten in de leeftijd van 9 – 13 jaar. Er zijn 55 ouders van leerlingen benaderd voor deelname aan het onderzoek. Daarvan hebben 44 ouders toestemming gegeven voor deelname, acht ouders hebben geen toestemming gegeven en drie ouders hebben niet gereageerd. Alle leerlingen boven de twaalf jaar hebben toestemming gegeven voor deelname aan het onderzoek. Tijdens afname 1 bleek de vragenlijst voor één leerling emotioneel te zwaar te zijn en is deze afname afgebroken en heeft er ook geen tweede afname plaatsgevonden. Van de in totaal 43 respondenten waren er negen leerlingen 9 jaar, 17 leerlingen 10 jaar, acht leerlingen 11 jaar, acht leerlingen 12 jaar en twee leerlingen 13 jaar. Daarvan waren er negen meisjes en 34 jongens.

3.3 Materialen

De bijeenkomsten van de focusgroepen en expertgroepen zijn opgenomen met video. In de focusgroepen werd gebruik gemaakt van een systematische lijst van onderwerpen betreffende tekstbegrip: semantische kennis (woordenschat, figuurlijk taalgebruik, persoonlijke voornaamwoorden), theory of mind en tijdsbesef.

Het instrument dat in dit onderzoek getracht werd aan te passen is de originele vragenlijst ‘Veiligheid Leerlingen’ van het WMK (Bos, 2017). Dit instrument bevat vragen over de veiligheid en het welbevinden van de leerling op school. De vragenlijst is bedoeld voor leerlingen in het basisonderwijs (Bijlage A). De vragenlijst bevat acht onderdelen of subschalen, namelijk: veiligheidsbeleving, het optreden van de leraar, de opstelling van de leerling, welbevinden, fysieke veiligheid, sociale veiligheid, psychische veiligheid en materiële zaken. De subschalen bevatten tussen de drie en de zeven stellingen. In totaal bevat de vragenlijst 34 stellingen en twee algemene vragen ter bevestiging van de criteriumvaliditeit aan het einde (Bos, 2017). Validiteit van de vragenlijst is gezien de steekproef in onderhavig onderzoek moeilijk vast te stellen, het zal echter wel in de discussie aan de orde komen. Het onderdeel veiligheidsbeleving bevat drie vragen, zoals ‘Ik voel me (...) veilig op het plein’. Het onderdeel het optreden van de leraar bevat zeven vragen, zoals ‘Mijn juf/meester treedt

op als ik gepest word'. Het onderdeel de opstelling van de leerling bevat vier vragen, zoals 'Ik durf er iets van te zeggen als kinderen mij pesten'. Het onderdeel welbevinden bevat vier vragen, zoals 'Ik heb het naar mijn zin op school'. Het onderdeel fysieke veiligheid bevat vier vragen, zoals 'Ik word geschopt'. Het onderdeel sociale veiligheid bevat vier vragen, zoals 'Ik word gepest'. Het onderdeel psychische veiligheid bevat vier vragen, zoals 'Ik word voor gek gezet'. Het laatste onderdeel materiële zaken bevat vier vragen zoals 'Andere kinderen vernielen mijn spullen'. De leerling kan op een Likertschaal aangeven in hoeverre de stelling van toepassing is op de persoonlijke situatie. In de eerste vier onderdelen kunnen de stellingen beantwoord worden met 'Nooit', 'Niet altijd', 'Meestal wel', 'Altijd', 'Niet van toepassing/weet niet'. In de laatste vier onderdelen kunnen de stellingen beantwoord worden met 'Vaak', 'Regelmatig', 'Af en toe', 'Nooit', 'Niet van toepassing/weet niet'. De vragenlijst wordt in principe digitaal afgenomen, maar vanwege de moeilijkheidsgraad van de vragenlijst kiezen sommige scholen ervoor de vragenlijst uit te printen en deze samen met de leerling op papier in te vullen. Opmerking: ook het al dan niet digitaal of op papier afnemen van vragenlijst heeft consequenties voor de validiteit, zeker voor autistische kinderen. De Cronbach's alpha (α) van de gehele vragenlijst in het onderzoek van het WMK was .82 (Bos, 2017). Elk afzonderlijk onderdeel heeft een Cronbach's alpha (α) hoger dan .70. De enige uitzondering was het onderdeel opstelling van de leerling, dat met een lage waarde van .57 minder consistent was. Aan het einde gaven de leerlingen twee cijfers op een schaal van 1 tot 10: één voor algemene veiligheid en één voor algemeen welbevinden. De Inspectie van het Onderwijs heeft de vragenlijst als valide en voldoende betrouwbaar beoordeeld (Bos, 2017). Op de kwestie van de validiteit wordt nu niet nader ingegaan.

3.4 Procedure

Voor de uitvoering van dit onderzoek heeft de Research Ethics Committee toestemming gegeven. Daarna werd de deelnemende school in een persoonlijk gesprek uitgenodigd voor deelname. De school heeft schriftelijk toestemming gegeven en een e-mail met informatie en een brief met toestemmingsformulier voor de ouders en de leerlingen met ASS ontvangen. De deelnemende leerlingen hebben een diagnose ASS en hun ouders hebben toestemming gegeven voor deelname aan dit onderzoek. Leerlingen van 12 jaar en ouder hebben zelf ook toestemming gegeven. Het onderwijspersoneel heeft een email gekregen met een uitnodiging voor deelname. Voorafgaand aan de

bijeenkomsten van de focusgroepen en expertgroepen hebben zij een mondelinge toelichting gekregen over het onderzoek en zijn de toestemmingsformulieren ondertekend.

Tabel 1

Tijdpad dataverzameling

Periode 1 (week 13 en 14)	Periode 2 (week 15)	Periode 2 (week 15)	Periode 2 (week 15)	Periode 3 (week 16)	Periode 3 (week 16)	Periode 4 (week 20)	Periode 5 (week 22 en 23)
Afname 1 originele vragenlijst 'Veiligheid Leerlingen' Knelpunten	Focusgroep 1 Knelpunten en suggesties	Focusgroep 2 Knelpunten en suggesties	Focusgroep 3 Knelpunten en suggesties	Expertgroep A Concrete aanpassingen	Expertgroep B Concrete aanpassingen	Proefafname voorlopige vragenlijst 'Veiligheid Leerlingen ASS'	Afname 2 definitieve vragenlijst 'Veiligheid Leerlingen ASS'
					Voorlopige vragenlijst 'Veiligheid Leerlingen ASS'	Definitieve vragenlijst 'Veiligheid Leerlingen ASS'	

Bovenin de tabel staan de tijdmomenten weergegeven met weeknummers. In de tweede rij staat de dataverzameling. In de derde rij staan de aangepaste versies van de vragenlijst.

Kwalitatieve dataverzameling: De uitvoering van het onderzoek startte in periode 1 bij de leerlingen met de individuele afname op papier van de vragenlijst 'Veiligheid Leerlingen' (Tabel 1). Tijdens deze afname werden de knelpunten van de leerlingen bij het maken van de vragen genoteerd door de afnemer.

Vervolgens startten in periode 2 de focusgroepen met drie tot zes deelnemers waarbij de lijst van onderwerpen systematisch doorlopen werd en de deelnemers knelpunten aangaven en suggesties aandroegen. De deelnemers van de focusgroepen kregen ook de ruimte om aanvullende knelpunten van de vragenlijst aan te geven die niet uit de literatuur kwamen maar in de praktijk wel een knelpunt konden zijn.

Vervolgens vonden er in periode 3 twee bijeenkomsten van expertgroepen plaats met specialisten uit het SO. Er werd gekeken hoe de output van de focusgroepen praktisch toegepast kon worden op de verbetering van de vragenlijst 'Veiligheid Leerlingen'. De expertgroepen maakten per vraag een keuze uit de suggesties van de voorgaande focusgroepen. Wanneer er geen consensus was

tussen de expertgroepen betreffende de keuze, nam de onderzoeker de uiteindelijke beslissing in de keuze voor een alternatief.

In Tabel 1 is te zien wanneer de versies van de vragenlijst werden ontwikkeld. De voorlopige vragenlijst 'Veiligheid Leerlingen ASS' werd in periode 4 als proefafname individueel voorgelegd aan vijf leerlingen met ASS in de leeftijd van 9 – 13 jaar. Bij elke afname werd er door de onderzoeker gebruik gemaakt van een scoreformulier om aantekeningen per vraag te maken op de eerdergenoemde thema's van tekstbegrip. Na deze vijf afnames werden de bevindingen meegenomen in de verdere aanpassing van de vragenlijst.

Kwantitatieve dataverzameling: De werkwijze met betrekking tot de individuele afname wordt ook gevolgd in de kwalitatieve fase. De volgende data werd verzameld tijdens de afname door de afnemer: tijd (hoe lang doet de leerling over het maken van de vragenlijst?), hulp (de hulpvragen worden gecategoriseerd in woordenschat, figuurlijk taalgebruik, persoonlijke voornaamwoorden, theory of mind en tijdsbesef), niveau (hoe makkelijk ervaren de leerlingen de vragenlijst op een schaal van 1 t/m 4). Dezelfde informatie werd ook verzameld in periode 5 bij afname 2, de aangepaste versie 'Veiligheid Leerlingen ASS'.

Om de anonimiteit te waarborgen werden op de vragenlijst geen namen maar cijfers gezet. Deze cijfers waren gekoppeld aan een leerling zodat bij de data-analyse afname 1 en afname 2 aan elkaar verbonden konden worden.

3. 5 Data-analyse

Kwalitatieve data-analyse: De kwalitatieve data werd geordend in een analyseschema (Tabel 2). Er is geanalyseerd wat de knelpunten voor de leerlingen waren bij de vragen, hoeveel leerlingen bij welke vraag hulp nodig hadden en wat de opmerkingen van de leerlingen bij de vragen waren.

De informatie uit de videobeelden van de drie focusgroepen werd geordend en toegevoegd aan het analyseschema. Per thema van tekstbegrip zijn de knelpunten en suggesties van de participanten weergegeven. In de twee expertgroepen werden de suggesties omgezet in concrete aanpassingen. Deze zijn ook toegevoegd aan het analyseschema. Dit heeft geleid tot de voorlopige vragenlijst 'Veiligheid Leerlingen ASS' (Tabel 2). In een schema werd bijgehouden welke vragen en antwoorden een aanpassing ondergingen, wat de aanpassing was en onder welk thema van tekstbegrip de aanpassing valt. In de proefafname met vijf leerlingen beoordeelde de onderzoeker of de leerling de vragen begreep en of het nodig was om de vraag aan te passen.

Tabel 2

Tijdpad van data-analyse

Periode 1	Periode 2	Periode 3	Periode 4	Periode 5
Analyse afname 1 originele vragenlijst ‘Veiligheid Leerlingen’	Analyse focusgroepen	Analyse expertgroepen	Analyse proefafname ‘Veiligheid Leerlingen ASS’	Analyse afname 1 en afname 2 ‘Veiligheid Leerlingen ASS’
Analyseschema vragen vragenlijst	Analyseschema vragen vragenlijst	Analyse expertgroepen en voorlopige vragenlijst ‘Veiligheid Leerlingen ASS’	Definitieve vragenlijst ‘Veiligheid Leerlingen ASS’	Analyse kwantitatieve data

Bovenin de tabel staan de tijdmomenten. In de tweede rij staan de fases in data-analyse. In de derde rij staan de uitkomsten van de analyses.

Kwantitatieve data-analyse: Vervolgens volgde de kwantitatieve data-analyse waar voor zover van toepassing de werkwijze van Bos (2017) werd gevolgd. Omdat de steekproef een beperkte omvang heeft is hier om pragmatische reden voor gekozen.

Er is een vergelijking gemaakt tussen beide afnames op het gebied van tijdsduur, hoeveelheid hulp en ervaren niveau. Eerst is met de Kolmogorov-Smirnov test onderzocht of de verschillen normaal verdeeld waren en er een gepaarde t-toets gebruikt kon worden voor de analyse. Wanneer dit niet het geval was, werd er gekozen voor een non-parametrische toets, namelijk de Wilcoxon sign-rank test. Voor alle significante verschillen werden effectgroottes berekend. De grenswaarden zijn als volgt aangehouden: $r < .1$ = triviaal, $r .1 - .3$ = klein effect, $r .3 - .5$ = middelmatig effect, $r > .5$ = groot effect (Field, 2013).

De kwantitatieve analyse van afname 2 in deze alinea zijn vergeleken met het rapport ‘WMK en het meten van de veiligheid van leerlingen’ (Bos, 2017) en met afname 1. Voor de vragenlijst bij afname 1 ‘Veiligheid Leerlingen’ en afname 2 ‘Veiligheid Leerlingen ASS’ is er een betrouwbaarheidsanalyse uitgevoerd door het berekenen van een Cronbach’s alpha (α) voor de subschalen. Daarbij wordt $\alpha = > .70$ als betrouwbaar gezien en gezien de kleine steekproef $\alpha = > .50$ mogelijk betrouwbaar (Field, 2013). Wanneer een leerling op één vraag binnen een subschaal ‘Ik weet het niet’ heeft geantwoord, werd dit in SPSS geclassificeerd als een missende waarde en kon deze respondent niet meegenomen worden in de betrouwbaarheidsanalyse van deze subschaal. Voor zowel de vragenlijst ‘Veiligheid Leerlingen’ als de aangepaste vragenlijst ‘Veiligheid Leerlingen ASS’ zijn scores berekend door alle vragen binnen de subschalen te middelen. Als gevolg van het geringe aantal deelnemers aan afname 1 en afname 2 konden geen exploratieve factoranalyses worden uitgevoerd om de positie van de subschalen nader empirisch te bepalen. Om hier toch enige indruk over te krijgen is,

in navolging van Bos (2017), de samenhang tussen de subschalen berekend, De samenhang is berekend met behulp van de Pearson en Spearman rho correlatiecoëfficiënten. Er is gekozen voor Pearson omdat dit een gangbare keuze is en voor de Spearman rho omdat het een kleine steekproef betrof. Dit is ook gedaan voor de vragenlijst 'Veiligheid Leerlingen ASS'. De grenswaarden van de correlatiecoëfficiënten zijn als volgt aangehouden: $<.1$ = triviaal, $.1 - .3$ = klein effect, $.3 - .5$ = middelmatig effect, $>.5$ = groot effect (Field, 2013). In onderhavig onderzoek werd ook het significantieniveau van de correlaties op 1% en 5% genoteerd. In het rapport van Bos (2017) zijn geen significantiewaarden genoteerd.

Om de kwaliteit van de aangepaste vragenlijst verder te onderzoeken is de correlatie berekend tussen elke overeenkomstige vraag uit afname 1 en afname 2. Hier werd zowel de Pearson correlatiecoëfficiënten berekend als de Spearman rho. Om de mate van overeenkomst tussen de correlatie tussen afname 1 en afname 2 en de mate van verandering te meten is de Cohen's kappa gebruikt. De grenswaarden van Cohen's kappa zijn: $<.0$ = slecht, $0 - .20$ = matig, $.21 - .40$ = matig, $.41 - .60$ = redelijk, $.61 - .80$ = voldoende tot goed en $.81 - 1$ = bijna perfect (Landis & Koch, 1977).

Tot slot is er voor beide vragenlijsten een regressie analyse uitgevoerd met de subschalen als voorspeller voor het cijfer veiligheid en welbevinden.

4. Resultaten

Deze paragraaf begint met de analyse van de kwalitatieve data. Deze analyse heeft geleid tot de ontwikkeling van de voorlopige vragenlijst 'Veiligheid Leerlingen ASS'. Na de proefafname is de definitieve vragenlijst 'Veiligheid Leerling ASS' tot stand gekomen. Na de kwalitatieve resultaten volgt de analyse van de kwantitatieve resultaten van afname 1 en afname 2. Het verschil in de tijdsduur, hoeveelheid hulp en ervaren niveau tussen de afnames 1 en 2 is geanalyseerd. Vervolgens zijn van beide afnames de resultaten weergegeven op een aantal andere kenmerken die te maken hebben met de kwaliteit van de vragenlijst uit afname 2.

4.1 Ontwikkeling voorlopige vragenlijst 'Veiligheid Leerlingen ASS'

Kwalitatieve fase: Uit alle drie de focusgroepen kwam naar voren dat de oorspronkelijke vragenlijst 'Veiligheid Leerlingen' met name een groot beroep doet op de *semantische vaardigheden* van de leerlingen. Er werden voornamelijk op de domeinen 'figuurlijk taalgebruik' en 'woordenschat' knelpunten gesignaleerd en in mindere mate op het domein 'persoonlijke voornaamwoorden'. Op het gebied van theory of mind en tijdsbesef werden er eveneens enkele knelpunten gesignaleerd.

Er was veel consensus over de knelpunten op het gebied van *figuurlijk taalgebruik*. In alle focusgroepen is bijvoorbeeld in 'Mijn juf/meester treedt op als ik gepest word' het woord 'optreden' geïdentificeerd als problematisch. Het woord 'optreden' wordt namelijk figuurlijk gebruikt: in de

vraag staat het handelen van de leerkracht centraal en niet het geven van een voorstelling. In de suggesties was er sprake van consensus alsook diversiteit. Alle focusgroepen noemden ‘helpen’ als alternatief voor ‘optreden’ en één focusgroep gaf daarnaast als suggestie ‘er iets aan doen’. Eenzelfde situatie vond plaats bij de vraag ‘Ik kan goed met andere kinderen in mijn klas opschieten’ (Tabel 3). Alle focusgroepen identificeerden ‘opschieten’ als probleem. De suggesties voor alternatieven varieerden. Genoemd zijn ‘samen werken’, ‘samen spelen’, ‘omgaan’ en ‘het fijn vinden’.

Op het gebied van *woordenschat* werden er bij meerdere vragen knelpuntenesignaleerd. Zo noemden alle focusgroepen ‘vernielen’ als knelpunt en ‘kapot maken’ als alternatief. Een ander voorbeeld was de onduidelijkheid bij het woord ‘lokaal’ in de vraag ‘Ik voel mij veilig in het lokaal’. Lokaal is een breed begrip, door er ‘klaslokaal’ van te maken, weten leerlingen welk lokaal er bedoeld wordt.

Op het gebied van *persoonlijke voornaamwoorden* werden er weinig knelpuntenesignaleerd, één focusgroep noemde dat ‘me’ beter vervangen kan worden door ‘mij’, bijvoorbeeld in ‘Ik voel me veilig op het schoolplein’.

Tabel 3

Voorbeeld van een analyseoverzicht van een vraag met een knelpunt op het semantische gebied (domein figuurlijk taalgebruik)

Ik kan goed met andere kinderen in mijn klas opschieten.			Ik kan goed met andere kinderen in mijn klas opschieten.		
Analyse focusgroep en expertgroep			Analyse leerlingen afname 1		
Knelpunt	3	Opschieten is niet eenduidig op te vatten	Hulp	21	Aantal leerlingen dat hulp nodig heeft bij deze vraag
Suggestie	2	Samenwerken	Opmerkingen	1	‘Ik vind het fijn om alleen te zijn’
	1	Samen spelen		1	‘Dat is dat je goed moet opletten toch?’
	2	Omgaan		2	‘Ik weet eigenlijk niet wat dat betekent’
	1	Ik vind het fijn met de andere kinderen in mijn klas		1	‘Is dat helpen?’
	A	Ik vind het fijn met de andere kinderen in mijn klas		1	‘Eten kost onze klas wel veel tijd’
Keuze experts	B	Idem		3	‘Dat je heel snel kunt (werken)?’
				1	‘Zoals bij gym opschieten met omkleden?’

Leeswijzer: Allereerst wordt de vraag genoemd, met daarin het knelpunt cursief. Links in de tabel staat de analyse van de focusgroepen en de experts. Bij ‘Knelpunt’ wordt aangegeven hoeveel focusgroepen van de in totaal drie focusgroepen in deze vraag een knelpunt ervaren. Bij ‘Suggestie’ volgen de suggesties van de focusgroepen om het knelpunt op te lossen. Daaronder volgt ‘Keuze experts’. Hier is te zien welke keuzes expertgroep A en B maken uit de suggesties van de focusgroepen. Rechts in de tabel is de analyse van de afname bij de leerlingen te zien. ‘Hulp’ geeft aan hoeveel leerlingen hulp nodig hadden bij de vraag en ‘Opmerkingen’ de opmerkingen van de leerlingen bij de betreffende vraag. De getallen in deze tabel staan voor het aantal focusgroepen dat een knelpunt of een suggestie ervaart, het aantal leerlingen dat hulp nodig heeft en het aantal leerlingen dat een opmerking maakt. Deze leeswijzer geldt ook voor Tabel 4 en Tabel 5.

Op het gebied van *theory of mind* was er bij alle focusgroepen consensus over het woord ‘expres’ in ‘Andere kinderen doen mij expres pijn’. De suggestie van alle focusgroepen was om dit woord weg te laten in de vragen. Zie Tabel 4 voor de analyse van de vraag. Het woord ‘expres’ is ook weggehaald uit de vraag ‘Mijn juf/meester treedt op als andere kinderen mij expres pijn doen’.

Tabel 4

Voorbeeld van een analyseoverzicht van een vraag met een knelpunt op het gebied van theory of mind

Andere kinderen doen mij <i>expres</i> pijn.			Andere kinderen doen mij <i>expres</i> pijn.		
Analyse focusgroep en expertgroep			Analyse leerlingen afname 1		
Knelpunt	3	Expres	Hulp	4	Aantal leerlingen dat hulp nodig heeft bij deze vraag
Suggestie	3	Expres eruit			
Keuze experts	A	Andere kinderen op school doen mij pijn	Opmerkingen	2	‘Soms doet iemand mij wel pijn’
	B	Idem		1	‘Ik denk dat hij het expres doet maar misschien ook niet’

Bij deze tabel geldt dezelfde leeswijzer als bij Tabel 3.

De antwoordmogelijkheden bij de vragen werden door alle focusgroepen gekenmerkt als knelpunt op zowel *tijdsbesef* als woordenschat. Een voorbeeld van de antwoordmogelijkheid is de schaal ‘1. Nooit – 2. Niet altijd – 3. Meestal wel – 4. Altijd – 5. Niet van toepassing / Weet niet’. De focusgroepen hadden geen van alle suggesties om het probleem van tijdsbesef op te lossen, maar waren het er over eens dat als er minder beroep wordt gedaan op de woordenschat van de leerlingen, hun ervaren tijdsbesef voldoende is om correct antwoord te kunnen geven. Er werden suggesties aangedragen voor de antwoordmogelijkheden. Bijvoorbeeld het antwoord ‘niet altijd’ kan vervangen worden door ‘soms’.

Na de afname van de oorspronkelijke vragenlijst bij de leerlingen vonden de focusgroepen plaats. Opvallend is dat, onafhankelijk van elkaar, de vragen waar de leerlingen hulp bij nodig hadden, ook de vragen zijn waar de focusgroepen knelpunten signaleerden. Zo hadden bijvoorbeeld 21 leerlingen moeite met het woord ‘opschieten’ en alle focusgroepen zagen dit ook als moeilijkheid (Tabel 3). Een ander voorbeeld is de vraag ‘Ik heb het naar mijn zin op school’. Elf leerlingen hebben hier hulp bij nodig gehad en ook alle focusgroepen hebben ‘het naar je zin hebben’ als probleem geïdentificeerd. Nog een voorbeeld is de vraag ‘Ik word belachelijk gemaakt’, 15 leerlingen hebben hier hulp nodig gehad en ‘belachelijk maken’ werd ook door alle focusgroepen gezien als knelpunt.

Tussen de twee expertgroepen A en B was er over het algemeen consensus bij het maken van *een keuze uit de suggesties*. Beide expertgroepen kozen bijvoorbeeld voor ‘Kinderen maken vervelende grapjes over mij’ als alternatief voor ‘Ik word belachelijk gemaakt’. En zoals in Tabel 4 te zien is, kozen beide expertgroepen voor het weglaten van het woord ‘expres’ in de vraag ‘Andere kinderen doen mij expres pijn’. Een enkele keer was er een verschil, zoals bij ‘Ik word voor gek gezet’. De eerste expertgroep koos voor het alternatief ‘Kinderen lachen mij uit als ik er niet bij ben’

en de tweede expertgroep koos voor ‘Kinderen op school doen mij op een vervelende manier na’ (Bijlage B).

De twee beoordelingen in cijfers voor veiligheid en welbevinden die aan het einde van de vragenlijst gevraagd worden, zijn door zowel de focusgroepen, expertgroepen en leerlingen geïdentificeerd als een knelpunt. De cijfers zijn te abstract voor de leerlingen. Tabel 5 toont de knelpunten, suggesties en opmerkingen voor het cijfer voor veiligheid. Dit onderdeel van de vragenlijst leidde tot veel suggesties en alternatieven, waaruit uiteindelijk de onderzoeker zelf een keuze heeft gemaakt.

Bijlage B toont een overzicht met analyses van *alle* vragen van de vragenlijst ‘Veiligheid Leerlingen’ zoals ook in Tabel 3, 4 en 5 gedaan is. Bijlage C geeft daarnaast een overzicht van het gebied waar de veranderingen van de vragen in vallen.

Tabel 5

Analyseoverzicht van de vraag over het geven van een cijfer voor veiligheid

Ik voel me veilig op school; ik geef de school voor veiligheid het cijfer: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10					Ik voel me veilig op school; ik geef de school voor veiligheid het cijfer: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10				
Analyse focusgroep en expertgroep					Analyse leerlingen afname 1				
Knelpunt	2	Is het begrip ‘veilig’ duidelijk?			Hulp	21	Aantal leerlingen dat hulp nodig heeft bij deze vraag		
	2	Kinderen kunnen geen betekenis geven aan de cijfers							
	1	Kinderen scoren vaak extreem 1 of 10					Uitleg nodig		
	2	Als kinderen zich niet fijn voelen op school, scoren ze hier vaak ook onvoldoende, ook al voelen ze zich wel veilig					Opmerkingen 12 ‘Ik voelde me onveilig op school toen die aanslag in Utrecht was’		
						7	Kind antwoord in woorden		
						4	Discrepantie tussen antwoord en cijfer		
						1	‘Wat is veilig?’		
						1	‘Een ‘9’ want ik ben ook 9’		
Suggestie	3	Bij de vorige antwoordschalen blijven 1. Nooit 2. Soms 3. Vaak 4. Altijd 5. Niet van toepassing/weet niet							
	1	Tien bolletjes, laten inkleuren hoe veilig je je voelt							
	2	Een thermometer met kleuren van onveilig naar veilig – van rood naar groen							
	2	Smileys bij de cijfers							
	1	Toevoegen ‘dit schooljaar’							
	1	Cijfers ondersteunen met woorden							
Keuze experts	A	Zo veilig voel ik mij op school: Heel onveilig – onveilig – beetje veilig/beetje onveilig - veilig – heel veilig Ik voel me veilig op school:							
	B	Nooit – soms – vaak – altijd – weet niet							
	O	Zo veilig voel ik mij op school: Zet een pijl.							

veilig

	10
	9
	8

	7
	6
	5
	4
	3
	2
	1

niet veilig

Bij deze tabel geldt dezelfde leeswijzer als bij Tabel 3. De 'O' staat voor de uiteindelijke keuze van de onderzoeker.

Uit de focusgroepen en expertgroepen kwamen nog een aantal *overige punten* naar voren (Tabel 6). Deze punten vallen niet onder semantisch taalgebruik, theory of mind of tijdsbesef maar vormen volgens de focusgroepen wel een knelpunt. De overige punten zijn bijvoorbeeld op het gebied van vormgeving of de opbouw van de vragen. De veranderingen die gelijk zijn doorgevoerd zijn 'locatie' en 'kopjes'. Een aantal punten zijn nu niet aangepast om geen nieuwe elementen in te brengen in het vergelijken van de twee vragenlijsten. Ze worden wel meegenomen in de discussie.

Tabel 6

Overige punten van de focusgroepen

Focus-groep	Overige punten	Knelpunt	Keuze expertgroep
2	Locatie	Leerlingen vergeten snel dat het over school gaat	Bij elke vraag 'op school' toevoegen
3	Opbouw van de vragen	Het is niet logisch dat de vragen beginnen bij 'optreden van de leerkracht' in plaats van te starten met de eigen ervaring	Niet nu veranderen, meenemen in discussie
1	Kopjes	Kopjes bevatten moeilijk taalgebruik	Kopjes vervangen door '1 ^e deel, 2 ^e deel', etc.
1	Taligheid	De hele vragenlijst is talig, bij elke vraag een pictogram toevoegen	Geen pictogrammen, deze drukken de situatie niet altijd goed uit
1	Vormgeving	Veel vragen op één pagina	Niet nu veranderen, meenemen in discussie
1	Spraak-ondersteuning	Sommige kinderen kunnen zelf de vragen niet lezen	Niet nu veranderen, meenemen in discussie

4.2 Ontwikkeling definitieve vragenlijst ‘Veiligheid Leerlingen ASS’ (proefafname)

Kwalitatieve fase: De proefafname leidde nog tot drie veranderingen. Bij de vraag ‘Ik pest andere kinderen op school’ is in de antwoordmogelijkheden ‘Dat gebeurt niet’ weggehaald omdat deze gelijk staat aan ‘Nooit’ die al bij de antwoordmogelijkheden staat. Bij de vraag ‘Ik mag niet meedoen met andere kinderen op school’ is het woord ‘niet’ weggehaald omdat de negatieve formulering verwarring veroorzaakte bij de leerlingen. Bij de vraag ‘Ik word digitaal gepest op school’ is als antwoordcategorie ‘Heb ik niet’ toegevoegd als alternatief voor ‘Niet van toepassing’. In Bijlage D staat de definitieve vragenlijst ‘Veiligheid Leerlingen ASS’.

4.3 Afname 1 ‘Veiligheid Leerlingen’ en afname 2 ‘Veiligheid Leerlingen ASS’

Kwantitatieve fase: In Tabel 7 is te zien hoe lang de leerlingen gemiddeld over de afname hebben gedaan, hoe vaak ze hulp hebben gekregen en hoe ze het niveau ervaren hebben. De Kolmogorov-Smirnov test liet zien dat de scores niet normaal verdeeld waren en daarom is de Wilcoxon signed-rank test gebruikt. De Wilcoxon signed-rank test toont het verschil aan in tijdsduur, hulp en ervaren niveau tussen afname 1 en afname 2. De tijdsduur is significant lager bij afname 2 ($Mdn = 436$) dan bij afname 1 ($Mdn = 589$), $T = 45$, $p = .00$, $r = -.78$. Ook de hoeveelheid hulp is significant lager bij afname 2 ($Mdn = .00$) dan bij afname 1 ($Mdn = 10.5$), $T = .00$, $p = .00$, $r = -.80$. Het ervaren niveau is eveneens significant lager bij afname 2 ($Mdn = 1$) dan bij afname 1 ($Mdn = 2$), $T = 3$, $p = .03$, $r = -.62$. Alle effectgroottes zijn groot.

Tabel 7

Een vergelijking tussen afname 1 en afname 2: analyse op het gebied van tijd, hulp en ervaren niveau

	Gemiddelden per respondent per afname, n=43	
	Afname 1 ‘Veiligheid leerlingen’	Afname 2 ‘Veiligheid leerlingen ASS’
Tijd	593 seconden Mediaan: 589	413 seconden Mediaan: 436
Hulp	11.87 keer Mediaan: 10.5	1.34 keer Mediaan: .00
Niveau	2 ‘beetje makkelijk’ Mediaan: 2	1.3 ‘makkelijk’ Mediaan: 1

In Tabel 8 wordt de *interne consistentie* weergegeven. Van afname 2 kon de betrouwbaarheid van het totaal niet berekend worden omdat deze niet gebaseerd kan zijn op één respondent. De Cronbach’s alpha van afname 0 komen uit het rapport van het WMK, gebaseerd op 1054 leerlingen (Bos, 2017). De significantieniveaus ontbreken in deze rapportage en konden daarom niet in de tabel opgenomen

worden. De subschaal bij afname 0 met de laagste betrouwbaarheid is de ‘Opstelling van de leerling’, $\alpha = .57$ en de subschaal met de hoogste betrouwbaarheid is ‘Optreden van de leerkracht’, $\alpha = .86$. Bij afname 1 heeft ‘Opstelling van de leerling’ ook de laagste betrouwbaarheid, $\alpha = .58$ en heeft ‘Psychische veiligheid’ de hoogste betrouwbaarheid, $\alpha = .89$. Bij afname 2 is ‘Sociale veiligheid’ het laagst, $\alpha = .32$ en ‘Fysieke veiligheid’ het hoogst, $\alpha = .88$. De betrouwbaarheid van alle subschalen samen vormen het ‘totaal’. Deze is berekend van afname 0, $\alpha = .82$. en van afname 1, $\alpha = .87$, deze is op vier respondenten gebaseerd.

Tabel 8

Overzicht van gemiddeldes en Cronbach's alpha per afname. De gegevens van afname 0 zijn verkregen uit het rapport van het WMK (Bos, 2017)

	Afname 0		Afname 1		Afname 2	
	WMK					
	α	n	α	n	α	n
Totaal	.82	1054	.87	4	-	1
Algemeen	.79	1054	.74	37	.65	34
Leerkracht	.86	1054	.78	12	.49	6
Opst. lln.	.57	1054	.58	34	.70	24
Welbevinden	.85	1054	.61	37	.66	33
Fysiek veilig	.70	1054	.81	36	.88	36
Sociaal veilig	.77	1054	.63	21	.32	21
Psychisch	.75	1054	.89	34	.72	29
Mat. zaken	.72	1054	.88	37	.74	34

In Tabel 9 worden de *correlaties* van afname 0 tussen de subschalen weergegeven. Bij afname 0 hangt de Pearson correlatie tussen de schalen positief met elkaar samen. De laagste correlatie is tussen de subschaal ‘Materiële zaken’ en ‘Opstelling leerling’ met een waarde van .11. De hoogste waarde is tussen de subschaal ‘Psychische veiligheid’ en ‘Sociale veiligheid’ met een waarde van .70. De subschaal ‘Fysieke veiligheid’ correleert hoog (Field, 2013) met ‘Sociale veiligheid’ en ‘Psychische veiligheid’. Het rapport van het WMK vermeldt niet of de correlaties al dan niet significant zijn.

Tabel 9

Afname 0. Pearson correlatie tussen de subschalen.

Afname 0 Subschalen	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Algemene veiligheid	1							
2. Optreden leerkracht	.35	1						
3. Opstelling leerling	.28	.33	1					
4. Welbevinden	.51	.39	.29	1				
5. Fysieke veiligheid	.39	.31	.18	.32	1			
6. Sociale veiligheid	.46	.28	.19	.43	.60	1		
7. Psychische veiligheid	.40	.28	.17	.38	.57	.70	1	
8. Materiële zaken	.30	.32	.11	.26	.47	.49	.53	1

Tabel verkregen uit het rapport 'WMK en het meten van de veiligheid van leerlingen,' van C.H. Bos 2017, blz. 18. Copyright 2017 van Koninklijke van Gorcum. Gebruikt met permissie.

In Tabel 10 is er te zien dat er bij afname 1 een hoge correlatie (Field, 2013) van .70 tussen 'Psychische veiligheid' en 'Sociale veiligheid' is. Ook 'Materiële zaken' correleert hoog met 'Sociale veiligheid' met een waarde van .76 en met 'Psychische veiligheid' met een waarde van .71. Hetzelfde patroon is te zien bij de Spearman rho correlatie. De hoogte van de Pearson en de Spearman rho correlaties liggen in de hele tabel dicht bij elkaar.

In Tabel 10 (afname 1) en Tabel 11 (afname 2) zijn ook de correlaties tussen de cijfers voor veiligheid en welbevinden en de subschalen weergegeven. Dit heeft Bos (2017) in zijn rapportage niet weergegeven (Tabel 9) maar is in onderhavig onderzoek wel toegevoegd.

Tabel 10

Pearson (P) en Spearman rho (SR) correlatie tussen de subschalen afname 1

Afname 1		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Subschalen											
1. Algemene veiligheid	P	1									
	SR										
2. Optreden leerkracht	P	.46**	1								
	SR	.44**									
3. Opstelling leerling	P	.37*	.18	1							
	SR	.39*	.22								
4. Wel-bevinden	P	.43**	.36*	.49**	1						
	SR	.41**	.34*	.44**							
5. Fysieke veiligheid	P	.43**	.06	.04	.07	1					
	SR	.40*	.03	.03	-.05						
6. Sociale veiligheid	P	.47**	.08	.25	.21	.66**	1				
	SR	.50**	.09	.28	.23	.62**					
7. Psychische veiligheid	P	.50**	.09	.07	.13	.63**	.70**	1			
	SR	.51**	.06	.06	.05	.59**	.57**				
8. Materiële zaken	P	.54**	.10	.13	.18	.63**	.76**	.71**	1		
	SR	.48**	.14	.14	.26	.36*	.58**	.56**			
9. Cijfer veiligheid	P	.37*	.23	.32*	.37*	-.08	.14	.02	-.01	1	
	SR	.37*	.22	.32*	.35*	-.09	.22	.06	.12		
10. Cijfer wel-bevinden	P	.22	.32*	.31	.63**	-.14	.07	-.09	-.09	.37*	1
	SR	.20	.32*	.30	.63**	-.18	.17	-.08	.11	.32*	

** . Correlatie is significant op het 0.01 niveau * . Correlatie is significant op het 0.05 niveau.

Tabel 11 geeft de correlaties van afname 2 tussen de subschalen weer. De Pearson correlaties variëren van -.21 tot .72. Met .72 is er een hoge correlatie (Field, 2013) tussen ‘Materiële zaken’ en ‘Psychische veiligheid’. Spearman rho vertoont dezelfde patronen als de Pearson correlatie en de correlaties hebben ongeveer een overeenkomstige hoogte.

Tabel 11

Pearson (P) en Spearman rho (SR) correlatie tussen de subschalen afname 2

Afname 2		1	2	3	4	5	6	7	8		
Subschalen											
1. Algemene veiligheid		1									
2. Optreden leerkracht	P	.06	1								
	SR	.05									
3. Opstelling leerling	P	.26	.15	1							
	SR	.26	.16								
4. Wel-bevinden	P	.38*	.39*	.18	1						
	SR	.36**	.35*	.15							
5. Fysieke veiligheid	P	.26	-.17	-.21	-.19	1					
	SR	.21	-.27	-.23	-.17						
6. Sociale veiligheid	P	.38*	.03	-.12	.17	.46**	1				
	SR	.38*	.11	-.05	.22	.54**					
7. Psychische veiligheid	P	.29	.07	.02	.14	.52**	.54**	1			
	SR	.27	-.01	.10	.16	.53**	.58**				
8. Materiële zaken	P	.26	-.03	.05	.01	.55**	.54**	.72**	1		
	SR	.22	-.08	.06	-.04	.47**	.52**	.64**			
9. Cijfer veiligheid	P	.50**	.20	.22	.32*	-.05	.30	.30	.39*	1	
	SR	.49**	.27	.32*	.34*	-.19	.27	.17	.29		
10. Cijfer wel-bevinden	P	.27	.23	.22	.64**	-.24	.19	.15	.14	.57**	1
	SR	.29	.25	.28	.63**	-.29	.19	.18	.04	.55**	

** . Correlatie is significant op het 0.01 niveau * . Correlatie is significant op het 0.05 niveau.

In Tabel 12 (Bijlage E) is *de correlatie tussen afname 1 en afname 2 per vraag* weergegeven. De vragen hebben tijdens de ontwikkeling van de vragenlijst ‘Veiligheid Leerlingen ASS’ een kleine, middel of grote verandering doorgemaakt, zoals te zien in de kolom ‘Vraag verandering’. In de laatste kolom is te zien wat de oorspronkelijke vraag is in ‘Veiligheid Leerlingen’ en in de regel eronder wat de vraag geworden is in de vragenlijst ‘Veiligheid Leerlingen ASS’. Bijvoorbeeld de vraag ‘Psych1’ is bij afname 1 ‘Ik word uitgelachen’ en bij afname 2 ‘Kinderen op school lachen mij uit’ en heeft daarmee een kleine verandering ondergaan. De correlatie van deze vraag tussen afname 1 en afname 2 heeft de waarde .81 bij Pearson en .71 bij Spearman rho. De Cohen’s kappa laat een gemiddeld verband van $\kappa = .42$, $p = .00$ bij de Pearson correlatie tussen de vragen en $\kappa = .34$, $p = .01$ bij de Spearman rho correlatie. In verband met de omvang is Tabel 12 in Bijlage E geplaatst.

De regressieanalyse laat zien hoeveel van de variantie van de cijfers verklaard wordt door de subschalen van de vragenlijst (Tabel 13). Bij afname 0 wordt 40,1% van de variantie in het cijfer voor ‘Veilig’ verklaard door de subschalen. Echter alleen de schalen ‘Algemene veiligheid’, ‘Psychische veiligheid’, ‘Optreden van de leerkracht’ en ‘Welbevinden’ dragen significant bij. Bij afname 1 zijn er geen significante subschalen terwijl er toch 33% van de variantie wordt verklaard. In afname 2 wordt

52% van het cijfer ‘Veilig’ verklaard door de subschalen, waarvan ‘Algemene veiligheid’ en ‘Fysieke veiligheid’ significant zijn. Bij afname 0 van het WMK wordt 40,7% van de variantie in het cijfer ‘Welbevinden’ verklaard door de subschalen. De subschalen die hier significant aan bijdragen zijn ‘Optreden van de leerkracht’, ‘Welbevinden’ en ‘Sociale Veiligheid’. Bij afname 1 wordt 52% van de variantie in het cijfer ‘Welbevinden’ verklaard door de subschalen, waarvan alleen de subschaal ‘Welbevinden’ significant is. Bij afname 2 is ook alleen de subschaal ‘Welbevinden’ significant en wordt in totaal 59% van de variantie in het cijfer ‘Welbevinden’ verklaard door de subschalen.

Tabel 13

Regressieanalyse bij de cijfers veiligheid en welbevinden

	Cijfer veiligheid						Cijfer welbevinden					
	WMK		Afname 1		Afname 2		WMK		Afname 1		Afname 2	
	β	Bèta	β	Bèta	β	Bèta	β	Bèta	β	Bèta	β	Bèta
Intercept			6.39		-.80				1.24		.03	
1. Algemene veiligheid		*	1.21	.46	1.52	.47**			-.13	-.04	-.16	-.05
2. Optreden leerkracht		*	-.24	-.06	.21	.07		*	.65	.15	-.43	-.14
3. Opstelling leerling			.29	.11	.02	.01			.14	.04	.58	.19
4. Welbevinden		*	.47	.14	.17	.05		*	2.45	.63*	2.21	.67**
5. Fysieke veiligheid			-.75	-.31	-1.26	-.42*			-.38	-.13	-.63	-.21
6. Sociale veiligheid			.75	.32	.05	.02		*	.91	.34	.40	.13
7. Psychische veiligheid		*	.20	.10	.21	.07			-.21	-.09	.32	.11
8. Materiële zaken			-	-.44	1.76	.42			-	-.37	.18	.04
			1.16						1.13			
R²		.40*	33		47*		41*		52*		59*	

**. Correlatie is significant op het 0.01 niveau *. Correlatie is significant op het 0.05 niveau.

5. Conclusie

In deze studie is de wijdverspreide en gevalideerde vragenlijst ‘Veiligheid Leerlingen’ van het WMK aangepast aan leerlingen met ASS. De resultaten van dit onderzoek dragen bij aan de ontwikkeling van een bruikbare vragenlijst voor leerlingen met ASS. De conclusie met betrekking tot de in 3.4 geformuleerde onderzoeksvraag is dat de aangepaste vragenlijst ‘Veiligheid Leerlingen ASS’ de

potentie heeft een meer geschikt instrument te zijn voor het monitoren van veiligheid en welbevinden bij leerlingen met ASS dan de oorspronkelijke vragenlijst.

6. Discussie

Kwalitatieve fase: Er kan geconcludeerd worden dat alle mogelijke knelpunten voor leerlingen met ASS in de vragenlijst 'Veiligheid Leerlingen' naar voren zijn gekomen door de combinatie van input van de leerlingen en de focusgroepen en de overeenkomsten hierin. De overeenkomsten geven ook aan dat de deelnemers van de focusgroepen voldoende inzicht hadden in de problematiek van leerlingen met ASS om moeilijkheden in tekstbegrip te signaleren. Tussen de expertgroepen was er veel consensus over een keuze uit de suggesties van de focusgroepen. Wel bleef het lastig om een oplossing te vinden voor het knelpunt in het tijdsbesef bij de antwoordschaal. Dit is deels opgelost door het woordgebruik te versimpelen maar het blijft lastig voor leerlingen met ASS om aan te geven hoe vaak bepaalde situaties zich voordoen (Allman & DeLeon, 2009; Boucher, 2001). Opvallend is ook dat de leerlingen vaak gebruik maken van de antwoordoptie 'Weet ik niet / dat gebeurt niet'. Slechts vier leerlingen hebben bij de eerste afname de gehele vragenlijst ingevuld zonder gebruik te maken van deze antwoordoptie en bij de tweede afname is dit maar één leerling geweest. Dit is te verklaren door de inhoud van de vragen. Als een leerling niet gepest wordt, zal deze leerling op de vraag 'Mijn juf/meester doet er iets aan als ik gepest wordt op school' legitiem 'Weet ik niet / dat gebeurt niet' in kunnen vullen. Deel vraag 1 was 'Wat zijn de knelpunten op het gebied voor tekstbegrip voor leerlingen met ASS in de vragenlijst 'Veiligheid Leerlingen' en hoe kunnen deze opgelost worden?'. Geconcludeerd kan worden dat de verwachte knelpunten zich inderdaad hebben voorgedaan. Het lijkt erop dat ze als gevolg van de gekozen werkwijze voor een belangrijk deel zijn verminderd of opgelost.

Kwantitatieve fase - tijd: Uit de resultaten blijkt dat de afname 'Veiligheid Leerlingen ASS' significant sneller is gegaan dan de oorspronkelijke afname. De effectgrootte bij tijd, $r = -.78$, duidt op een groot effect (Field, 2013). De snelheid is met 30% toegenomen. Hiermee kan hypothese 1 'De aangepaste vragenlijst 'Veiligheid Leerlingen' wordt door de leerlingen sneller gemaakt' niet verworpen worden. Er kan op basis van de huidige data aangenomen worden dat de aangepaste vragenlijst inderdaad sneller wordt gemaakt dan de oorspronkelijke vragenlijst.

Hulp: Ook laten de resultaten zien dat de leerlingen bij de afname 'Veiligheid Leerlingen ASS' significant veel minder hulp nodig hadden dan bij de oorspronkelijke afname. Hiermee kan hypothese 2 'De leerlingen hebben bij de aangepaste vragenlijst 'Veiligheid Leerlingen' minder hulp nodig' niet verworpen worden. De effectgrootte, $r = -.80$, duidt op een groot effect (Field, 2013), de leerlingen hebben in verhouding bijna acht keer minder vaak hulp nodig bij het begrijpen van de vragen. Dit is belangrijk want hoe zelfstandiger de leerlingen de vragenlijsten invullen, hoe meer de

privacy van de antwoorden wordt gewaarborgd. Daarnaast is de belasting voor het onderwijspersoneel, of degene die de vragenlijst afneemt, een stuk minder groot als de leerlingen de vragenlijst zelfstandig kunnen maken, wat gezien de hoge werkdruk in het onderwijs ook positief is (Baltussen et al., 2019).

Niveau: Ook bij niveau is er sprake van een significant verschil en een groot effect, $r = -.62$, tussen afname één en twee. De leerlingen ervaren de vragenlijst 'Veiligheid Leerlingen ASS' makkelijker dan de oorspronkelijke vragenlijst. Een kanttekening bij dit resultaat is dat het niet helemaal duidelijk is of de leerlingen de moeilijkheidsgraad van de vraagstelling beoordeelden of de inhoud van de vragen. Daarnaast is het aannemelijk dat ook de aangepaste vragenlijst voor leerlingen met ASS moeilijker zal blijven dan voor leerlingen zonder ASS omdat het herkennen en interpreteren van sociale situaties lastig blijft voor leerlingen met ASS (Klin, 2000). Hypothese 3 'De leerlingen ervaren de aangepaste vragenlijst 'Veiligheid Leerlingen' als makkelijker' kan niet verworpen worden.

Kwaliteit van de vragenlijst: De kwaliteit van de aangepaste vragenlijst 'Veiligheid Leerlingen ASS' is voldoende in vergelijking met de oorspronkelijke vragenlijst. Er is gekeken naar een aantal kwaliteiten van de aangepaste vragenlijst, zoals psychometrische eigenschappen als de betrouwbaarheid van de subschalen en de relaties met de algemene oordelen over veiligheid en welbevinden. De betrouwbaarheid van de subschalen in de vragenlijst 'Veiligheid Leerlingen ASS' is berekend met de Cronbach's alpha. De Cronbach's alpha wordt al voldoende beschouwd als deze $>.70$ is (Field, 2013) en wordt hoger naarmate de sample van de steekproef groter is. In onderhavig onderzoek is de sample met $n = 43$ klein wat een negatieve invloed op de Cronbach's alpha heeft, zeker omdat leerlingen die het antwoord 'Dit gebeurt niet/Weet niet' hebben gekozen helemaal niet meegenomen konden worden in de berekening van de betreffende subschaal. Dit in ogenschouw genomen zijn de subschalen 'Opstelling leerling', 'Fysieke veiligheid', 'Psychische veiligheid' en 'Materiële zaken' betrouwbaar bevonden met een Cronbach's alpha $>.70$. De subschalen 'Algemene veiligheid', $\alpha = .65$, en 'Welbevinden', $\alpha = .66$ zijn aan de lage kant maar gezien de kleine sample wel voldoende betrouwbaar. De subschaal 'optreden leerkracht' is echter een probleem. Daar kon de betrouwbaarheid berekend worden op slechts zes respondenten. Ook de subschaal 'Sociale veiligheid' is onvoldoende betrouwbaar, $\alpha = .32$. Dit komt met name door de vraag 'Op school mag ik mee doen met andere kinderen'. Deze vraag heeft een grote verandering ondergaan maar was bij afname 1 ook al niet sterk qua betrouwbaarheid. Dezelfde subschaal is bij afname 0 van het WMK wel voldoende, $\alpha = .77$. De lage betrouwbaarheid bij afname 1 en afname 2 kan ook te verklaren zijn doordat leerlingen met ASS in vergelijking met hun leeftijdsgenoten minder interactie en sociale contacten hebben (Cappadocia et al., 2012). De lage correlaties tussen de subschalen bij afname 2 zijn positief in vergelijking met de (hogere) correlaties tussen de subschalen bij afname 0 en afname 1.

Een voorzichtige aanwijzing voor de criteriumvaliditeit van de aangepaste vragenlijst 'Veiligheid Leerlingen ASS' kan worden gevonden in de resultaten van de multiple regressie analyses.

In vergelijking met de vragenlijst ‘Veiligheid Leerlingen’ verklaren de acht subschalen bij de afname ‘Veiligheid Leerlingen ASS’ de meeste variantie op de cijfers voor ‘Veiligheid’ en ‘Welbevinden’ aan het einde van de vragenlijst. Dit kan ook te verklaren zijn doordat met de nieuwe antwoordcategorie bij afname 2 het geven van een cijfer minder abstract werd en de leerlingen deze vraag gemakkelijker konden invullen.

Een aanwijzing voor de betere geschiktheid van de vragenlijst ‘Veiligheid Leerlingen ASS’ kan ook ontleend worden aan het gegeven dat dezelfde 43 respondenten beide vragenlijsten (afname 1 en afname 2) hebben gemaakt. In dit te bepalen is een driedeling gemaakt in de mate waarin bij afname 2 een item is veranderd: klein, middel, groot. Verder is per item de correlatie berekend tussen elk item uit afname 1 en het overeenkomstige item uit afname 2. Ook van deze correlaties is in overeenstemming met Field (2013) een driedeling gemaakt in hoog, midden en laag. Er is een gemiddeld verband gevonden. Dit kan er op duiden dat de vragenlijst ‘Veiligheid Leerlingen ASS’ beter geschikt is voor leerlingen met ASS dan de oorspronkelijke vragenlijst ‘Veiligheid Leerlingen’. Hypothese 4 ‘De kwaliteit van de aangepaste vragenlijst ‘Veiligheid Leerlingen’ is voldoende in vergelijking met de oorspronkelijke vragenlijst’ kan niet verworpen worden.

Er is in het voorafgaande geconcludeerd dat de aangepaste vragenlijst geschikter is dan de oorspronkelijke vragenlijst voor ASS kinderen. Betekent dat nu ook dat de aangepaste lijst meer valide is dan de oorspronkelijke? Deze vraag valt op basis van de gegevens van het voorliggende onderzoek zo niet te beantwoorden. Daar worden in de volgende onderdelen (6.1 en 6.2) nog suggesties voor gedaan. Wel kan gesteld worden dat de gevonden onderzoeksresultaten met de aangepaste versie niet direct wijzen op een verslechtering van de validiteit of kwaliteit van de oorspronkelijke lijst.

6.1 Limitaties

Dit onderzoek heeft een voorlopige versie opgeleverd van een vragenlijst over veiligheid en welbevinden van leerlingen met ASS. De beperkingen van het onderzoek zijn voor een belangrijk deel het gevolg van het geringe aantal participanten. Mede om deze reden is gekozen de methode van Bos (2017) te volgen. Ofschoon dit aantal participanten van meet af aan gepland was, heeft dat tot gevolg dat bijvoorbeeld op de data van de gegevens van de twee afnames geen factoranalyses konden worden uitgevoerd. Zoals gezegd was dat ook niet de bedoeling. Het ging immers vooral om tekstbegrip aanpassingen ten behoeve van een specifieke doelgroep van een veelgebruikt betrouwbaar en valide instrument voor het meten van veiligheid en welbevinden dat bovendien voldoet aan de wettelijke eisen. Toch is het niet kunnen uitvoeren van deze analyses jammer. Zowel in Tabel 10 als Tabel 11 is te zien dat er bijvoorbeeld tussen verschillende subschalen of onderdelen vaak middelmatige tot soms ‘grote’ correlaties (Field, 2013) bestaan. Deze correlatie tussen de subschalen doet echter de vraag rijzen of er wel sprake is van acht subschalen die redelijk onafhankelijk van elkaar zijn. Dat is binnen

de nu uitgevoerde pilot niet na te gaan. Uitgangspunt voor het onderhavige onderzoek was de oorspronkelijke vragenlijst van Bos (2017) met de subschalen. Als het inderdaad zo zou zijn dat de subschalen niet goed te onderscheiden zijn dan zou dat consequenties hebben voor de gepresenteerde resultaten. In de volgende paragraaf over toekomstig onderzoek wordt hier nog kort op ingegaan. Overigens is het opvallend dat het genoemde verschijnsel met betrekking tot de correlaties tussen de subschalen zich ook voordoet bij de originele vragenlijst van Bos. In Tabel 9 is te zien hoe hoog deze correlaties zijn. In de rapportage over de oorspronkelijke vragenlijst die is afgenomen onder 1000 leerlingen wordt ook geen gewag gemaakt van factoranalyses. Deze analyses - die gegeven het aantal deelnemende leerlingen goed mogelijk zouden zijn geweest - zouden de acht subschalen als resultaat kunnen hebben gehad. Nu kan achteraf de vraag gesteld worden of de oorspronkelijke vragenlijst voldoende inhoudsvalide is, dwz of de vragenlijst wat de met elkaar samenhangende subschalen betreft een goede afspiegeling is van de constructen veiligheid en welbevinden. Bovendien is het relateren van de subschalen van de vragenlijst aan algemene oordelen (cijfers) over veiligheid en welbevinden slechts een globale indicatie van criteriumvaliditeit in die zin dat de geconstateerde verbanden een goede indicatie zouden kunnen zijn voor de begrippen (veiligheid en welbevinden) waarover een uitspraak gedaan wordt. Tot slot is er geen onderzoek gedaan naar relaties met externe criteria in de vorm van bijvoorbeeld soortgelijke vragenlijsten waardoor het niet mogelijk is een indicatie te krijgen van soortgenootvaliditeit.

De Wilcoxon sing-rang test heeft een geringere power dan de eerder voorziene gepaarde t-toets. Deze laatste kon niet worden uitgevoerd omdat de verschillen tussen afname 1 en afname 2 significant afwijken van de standaard normale verdeling. Het gebruik van de Wilcoxon sign-rank test heeft tot gevolg dat de kans op de fout van de tweede soort is toegenomen.

Daarnaast moet er rekening mee worden gehouden dat in het geval van de vragenlijsten er mogelijk sprake kan zijn van recall bias: de leerlingen zouden bij afname 2 wel ongeveer hetzelfde in willen vullen als bij afname 1, maar herinneren zich niet meer goed wat is ingevuld. Het antwoord bij afname 2 kan daarmee een klein verschil teweegbrengen, wat vervolgens ten onrechte gezien kan worden als een statistisch verschil.

Ook kan het zo zijn dat er als gevolg van afname 1 een leereffect is opgetreden naar afname 2. De afnameperiode tussen afname 1 en 2 is relatief kort. Dit kan een gedeeltelijke verklaring zijn voor de gevonden verschillen in afname tijd, hulp en ervaren niveau. Het onderzoeksdesign heeft niet gecontroleerd op dit soort effecten. Een Solomon Four Groep design was niet mogelijk (Creswell, 2014).

Daarnaast wordt de generaliseerbaarheid van de resultaten beperkt doordat het geringe aantal deelnemers uitsluitend van een enkele school afkomstig waren.

Tot slot kan bij het gebruik van de vragenlijsten ook sociale wenselijkheid een rol spelen of het ondoordacht invullen. Hierop is niet gecontroleerd.

6.2 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

In feite kunnen alle bovengenoemde beperkingen van het huidige onderzoek aanleiding zijn voor aanbevelingen voor verder onderzoek. Een belangrijk onderdeel is om vervolgonderzoek met aangepaste vragenlijst ‘Veiligheid Leerlingen ASS’ uit te voeren onder een groot en representatief aantal participanten met ASS. Een dergelijk aantal en samenstelling van participanten maakt de generaliseerbaarheid of de externe validiteit van het instrument groter.

Ten behoeve van de criteriumvaliditeit zou nagegaan moeten worden of de subschalen met behulp van factoranalyses onderscheiden kunnen worden. Mochten geen zinnige subschalen gevonden worden dan moeten de analyses op itemniveau worden uitgevoerd. Daarbij kan gedacht worden aan het nagaan per item van het verband tussen elk item en de algemene oordelen over veiligheid en welbevinden. De gevonden correlaties zouden hoger moeten zijn dan de correlaties uit de oorspronkelijke vragenlijst.

In vervolgonderzoek zou ook aandacht besteed kunnen worden aan de normering van de aangepaste vragenlijst. Dit zou de gebruikersrelevantie verhogen.

Het is ook mogelijk om vervolgonderzoek te doen naar de inhoud van de vragenlijst. Onderzoek wijst uit dat leerlingen met ASS vaker slachtoffer zijn van pestgedrag (Cappadocia et al., 2012), moeite hebben met theory of mind wat tot misverstanden en problemen in de communicatie en conflicten kan leiden (Schroeder et al., 2014). Ook hebben leerlingen met ASS minder vrienden en minder sociale interactie met leeftijdsgenoten. Vervolgonderzoek op de inhoud kan onderzoeken of deze constructen in de huidige vragenlijst voldoende aan bod komen bij het monitoren van veiligheid en welbevinden bij leerlingen met ASS.

Tot slot kan de overige output van de focusgroepen en expertgroepen meegenomen worden in vervolgonderzoek. Het is te overwegen om de volgorde van de subschalen in de vragenlijst te veranderen. Door te starten met ‘Optreden van de leerkracht’ moeten de leerlingen zowel nadenken over pestgedrag als over het optreden van de leerkracht. Dit kan leiden tot cognitieve overload (Baddeley, 1992; Clark & Paivio, 1991; Sweller, 1988). Door dit te veranderen en te starten met vragen over hun eigen ervaren veiligheid en welbevinden zal het makkelijker zijn om daarna het optreden van de leerkracht te beoordelen. Dit sluit ook aan bij het instructieprincipe ‘werken in kleine stappen’ van Rosenshine (2012). Voor het bevorderen van zelfstandige afname van de vragenlijst kan spraakondersteuning helpen. Als de vraag op de computer voor te lezen is, hoeft het onderwijspersoneel dit niet te doen wanneer leerlingen nog niet voldoende technisch leesniveau

beheersen. Verder is het te overwegen om één vraag per pagina aan te bieden. Overzicht houden is moeilijk voor leerlingen met ASS (van Lieshout, 2009) en één vraag per pagina kan hierbij helpen.

Dit onderzoek heeft een hoge relevantie. Juist leerlingen met ASS, waarbij de veiligheid en het welbevinden eerder in het geding komt dan bij leerlingen zonder ASS, hebben baat bij een valide en betrouwbare vragenlijst waarbij zij hun ervaren veiligheid en welbevinden kunnen aangeven en waarmee scholen hun beleid en acties omheen kunnen vormen. Dit onderzoek doet een aanzet in het realiseren van een dergelijk instrument.

7. Referenties

- Allman, M. J., & DeLeon, I. G. (2009). No time like the present: time perception in autism. *Causes and risks for autism*, 65-76.
- Åsberg, J., Dahlgren, S., & Dahlgren Sandberg, A. (2008). Basic reading skills in high-functioning Swedish children with autism spectrum disorders or attention disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2(1), 95-109. doi:10.1016/j.rasd.2007.03.006
- Autisme Kerncijfers. (2018). Retrieved from <https://www.nji.nl/Autisme-Probleemschets-Cijfers>
- Baddeley, A. (1992). Working memory. *Science*, 255(5044), 556-559.
- Baltussen, M., de Coole, D., Dijkstra, A. B., Evenhuis, E., Jagtman, E., Koning, B., . . . Wick-Campman, T. (2019). De Staat van het Onderwijs 2019-Hoofdlijnen.
- Begeer, S., van Wijngaarden, M., Vreugdenhil, M., & Wijnker-Holmes, B. (2017). *Nederlands Autisme Register, rapportage 2017*. Retrieved from https://www.nederlandsautismeregister.nl/assets/Documenten/NAR_rapport%202017_compleet_LR.pdf
- Bos, C. H. (2017). *WMK en het meten van de veiligheid van leerlingen*. Assen: Koninklijke van Gorcum.
- Bosdriesz, M. (2018). *Monitoring veiligheidsbeleving leerlingen in het (V)SO, SPO en PRO*. Retrieved from <https://www.lecso.nl/file/59199>
- Boucher, J. (2001). Lost in a sea of time: time-parsing and autism. In C. Hoerl & T. McCormack (Eds.), *Time and memory: issues in philosophy and psychology* (Vol. Consciousness and self-consciousness). Oxford: Clarendon Press.
- Brown, H. M., Oram-Cardy, J., & Johnson, A. (2013). A Meta-Analysis of the Reading Comprehension Skills of Individuals on the Autism Spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(4), 932-955. doi:10.1007/s10803-012-1638-1
- Cappadocia, M. C., Weiss, J. A., & Pepler, D. (2012). Bullying Experiences Among Children and Youth with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(2), 266-277. doi:10.1007/s10803-011-1241-x
- Clark, J. M., & Paivio, A. (1991). Dual coding theory and education. *Educational Psychology Review*, 3(3), 149-210.
- Creswell, J. W. (2014). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Essex: Pearson Education Limited.
- Dekker, S. (2015). *Wijziging van enige onderwijswetten in verband met het invoeren van de verplichting voor scholen zorg te dragen voor de sociale veiligheid op school*. 's-Gravenhage. Retrieved from <https://www.tweedekamer.nl/downloads/document?id=c2a9f57a-4b2d-4cb5-b85d-71448dba9a22&title=Memorie%20van%20toelichting.pdf>.
- Deming, W. E. (1986). Out of the Crisis. *MIT Center for Advanced Engineering Study*.
- Eigsti, I.-M., de Marchena, A. B., Schuh, J. M., & Kelley, E. (2011). Language acquisition in autism spectrum disorders: A developmental review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(2), 681-691. doi:10.1016/j.rasd.2010.09.001

- Fekkes, M., Pijpers, F. I. M., Fredriks, A. M., Vogels, T., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2006). Do Bullied Children Get Ill, or Do Ill Children Get Bullied? A Prospective Cohort Study on the Relationship Between Bullying and Health-Related Symptoms. *Pediatrics*, 117(5), 1568-1574. doi:10.1542/peds.2005-0187
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*: sage.
- Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. (2000). Twenty Years' Research on Peer Victimization and Psychosocial Maladjustment: A Meta-analytic Review of Cross-sectional Studies. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41(4), 441-455. doi:10.1017/S0021963099005545
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2010). Bullying, Cyberbullying, and Suicide. *Archives of Suicide Research*, 14(3), 206-221. doi:10.1080/13811118.2010.494133
- Houben-van Herten, M., Knoops, K., & Voorrips, L. (2014). Bijna 3 procent van de kinderen heeft autisme of aanverwante stoornis. Retrieved from <https://www.cbs.nl/nl-nieuws/2014/35/bijna-3-procent-van-de-kinderen-heeft-autisme-of-aanverwante-stoornis>
- Huemer, S. V., & Mann, V. (2010). A Comprehensive Profile of Decoding and Comprehension in Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(4), 485-493. doi:10.1007/s10803-009-0892-3
- Jones, C. R. G., Happé, F., Golden, H., Marsden, A. J. S., Tregay, J., Simonoff, E., . . . Charman, T. (2009). Reading and Arithmetic in Adolescents With Autism Spectrum Disorders: Peaks and Dips in Attainment. *Neuropsychology*, 23(6), 718-728. doi:10.1037/a0016360
- Kievit, T., Tak, J., & Bosch, J. (2009). *Handboek psychodiagnostiek voor de hulpverlening aan kinderen*. Utrecht: De Tijdstroom Uitgeverij.
- Klin, A. (2000). Attributing Social Meaning to Ambiguous Visual Stimuli in Higher-functioning Autism and Asperger Syndrome: The Social Attribution Task. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(7), 831-846. doi:10.1017/S0021963099006101
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics*, 33(1), 159-174. doi:10.2307/2529310
- MacNeil, A. J., Prater, D. L., & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 12(1), 73-84.
- Minshew, N. J., Goldstein, G., & Siegel, D. J. (1995). Speech and Language in High-Functioning Autistic Individuals. *Neuropsychology*, 9(2), 255-261. doi:10.1037/0894-4105.9.2.255
- Moen, R., & Norman, C. (2006). Evolution of the PDCA cycle.
- Newman, T. M., Macomber, D., Naples, A. J., Babitz, T., Volkmar, F., & Grigorenko, E. L. (2007). Hyperlexia in Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(4), 760-774. doi:10.1007/s10803-006-0206-y
- O'Moore, M., & Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behaviour. *Aggressive Behavior*, 27(4), 269-283. doi:10.1002/ab.1010
- Orobio de Castro, B., Mulder, S., van der Ploeg, R., Onrust, S., van den Berg, Y., Stoltz, S., . . . Scholte, R. (2018). *Wat Werkt Tegen Pesten?* Retrieved from https://www.stoppestennu.nl/sites/default/files/uploads/onderzoeksverslag_van_het_consortium_wat_werkt_tegen_pesten_wat-werkt-tegen-pesten-eindrapport_1.pdf
- Perfetti, C. A., Landi, N., & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. *The science of reading: A handbook*, 227-247.
- Perovic, A., Modyanova, N., & Wexler, K. (2013). Comprehension of reflexive and personal pronouns in children with autism: A syntactic or pragmatic deficit? *APPLIED PSYCHOLINGUISTICS*, 34(4), 813-835. doi:10.1017/S0142716412000033
- Qschool (V)SO+. (z.d.). Retrieved from <https://www.qfeedback.nl/qschool/qschool-vso-plus/>
- Rijksoverheid. (2018). Pesten op school neemt verder af. Retrieved from <https://www.rijksoverheid.nl/actueel/nieuws/2018/09/17/pesten-op-school-neemt-verder-af>

- Rijksoverheid. (z.d.). Speciaal onderwijs. Retrieved from <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/speciaal-onderwijs>
- Roekel, G. H. v., Scholte, R. H. J., & Didden, H. C. M. (2010). Bullying Among Adolescents With Autism Spectrum Disorders: Prevalence and Perception. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(1), 63-73. doi:10.1007/s10803-009-0832-2
- Rose, C. A., Monda-Amaya, L. E., & Espelage, D. L. (2011). Bullying Perpetration and Victimization in Special Education: A Review of the Literature. *Remedial and Special Education*, 32(2), 114-130. doi:10.1177/0741932510361247
- Rosenshine, B. (2012). Principles of Instruction: Research-Based Strategies That All Teachers Should Know. *American educator*, 36(1), 12.
- Scholte, R., Nelen, W., de Wit, W., & Kroes, G. (2016). *Sociale veiligheid in en rond scholen*. Retrieved from <http://www.praktikon.nl/wp-content/uploads/2017/06/Sociale-veiligheid-in-en-rond-scholen.pdf>
- Schroeder, J. H., Cappadocia, M. C., Bebko, J. M., Pepler, D. J., & Weiss, J. A. (2014). Shedding Light on a Pervasive Problem: A Review of Research on Bullying Experiences Among Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(7), 1520-1534. doi:10.1007/s10803-013-2011-8
- Stothers, M. E., & Oram Cardy, J. (2012). Oral language impairments in developmental disorders characterized by language strengths: A comparison of Asperger syndrome and nonverbal learning disabilities. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(1), 519-534. doi:10.1016/j.rasd.2011.07.013
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive science*, 12(2), 257-285.
- van Lieshout, T. (2009). *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Vulchanova, M., Saldaña, D., Chahboun, S., & Vulchanov, V. (2015). Figurative language processing in atypical populations: the ASD perspective. *Frontiers in human neuroscience*, 9, 24.
- Wang, M.-T., & Degol, J. L. (2016). School Climate: a Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315-352. doi:10.1007/s10648-015-9319-1
- White, S., Hill, E., Happe, F., & Frith, U. (2009). Revisiting the Strange Stories: Revealing Mentalizing Impairments in Autism. *Child Development*, 80(4), 1097-1117. doi:10.1111/j.1467-8624.2009.01319.x
- ZIEN! op zml-scholen. (z.d.). Retrieved from <https://www.driestar-educatief.nl/advies-en-begeleiding/primair-onderwijs/parnassys/zien-primair-onderwijs/zien-op-zml-scholen>

Bijlage A. Vragenlijst 'Veiligheid leerlingen'

Veiligheidsbeleving

Antwoordschaal:

1. Nooit 2. Niet altijd 3. Meestal wel 4. Altijd 5. Niet van toepassing/weet niet

Ik voel me (...) veilig op het plein

Ik voel me (...) veilig in de school

Ik voel me (...) veilig in het lokaal

Het optreden van de leraar

Antwoordschaal:

1. Nooit 2. Niet altijd 3. Meestal wel 4. Altijd 5. Niet van toepassing/weet niet

Mijn juf/meester treedt op als ik gepest word

Mijn juf/meester treedt op als kinderen mij expres pijn doen

Mijn juf/meester treedt op als andere kinderen mij voor gek zetten

Mijn juf/meester treedt op als ik bang ben voor andere kinderen

Mijn of juf/meester treedt op als andere kinderen aan mijn spullen zitten

Mijn juf/meester treedt op als kinderen gepest worden

Mijn juf/meester laat ruzies uitpraten

De opstelling van de leerling

Antwoordschaal:

1. Nooit 2. Niet altijd 3. Meestal wel 4. Altijd 5. Niet van toepassing/weet niet

Ik durf er iets van te zeggen als kinderen mij pesten

Ik durf er iets van te zeggen als kinderen anderen pesten

Ik help kinderen als ze gepest worden

Ik houd me aan de regels tegen het pesten

Welbevinden

Antwoordschaal:

1. Nooit 2. Niet altijd 3. Meestal wel 4. Altijd 5. Niet van toepassing/weet niet

Ik heb het naar mijn zin op school

Ik heb het naar mijn zin in de klas

Ik kan goed met andere kinderen in mijn klas opschieten

Ik heb vriendjes en/of vriendinnetjes in mijn klas

Fysieke veiligheid

Antwoordschaal:

- 1 Vaak 2. Regelmatig 3. Af en toe 4. Nooit 5. Niet van toepassing/weet niet

Ik word geslagen en/of gestompt

Ik word geschopt

Ik word geknepen

Andere kinderen doen mij expres pijn

Sociale veiligheid

Antwoordschaal:

- 1 Vaak 2. Regelmatig 3. Af en toe 4. Nooit 5. Niet van toepassing/weet niet

Ik word gepest
Ik word uitgescholden
Ik word buitengesloten
Ik word digitaal gepest (Whatsapp, Facebook, Twitter)

Psychische veiligheid

Antwoordschaal:

1 Vaak 2. Regelmatig 3. Af en toe 4. Nooit 5. Niet van toepassing/weet niet

Ik word uitgelachen
Ik word belachelijk gemaakt
Ik word voor gek gezet
Ik word bedreigd

Materiële zaken

Antwoordschaal:

1 Vaak 2. Regelmatig 3. Af en toe 4. Nooit 5. Niet van toepassing/weet niet

Andere kinderen vernielen mijn spullen
Andere kinderen stelen mijn spullen
Andere kinderen maken mijn spullen kwijt
Andere kinderen zitten aan mijn spullen (als ik dat niet wil)

Cijfers

Ik voel me veilig op school; ik geef de school voor veiligheid het cijfer: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ik heb het naar mijn zin op school; ik geef de school het cijfer: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Bijlage B: Analyse-overzicht van de vragenlijst 'Veiligheid Leerlingen'

Ik voel <i>me</i> (...) veilig op het plein			Ik voel <i>me</i> (...) veilig op het plein		
Analyse focusgroep			Analyse leerlingen afname 1		
Knelpunt	3	Onduidelijk met invullen	Hulp	13	Hoeveelheid leerlingen die hulp nodig heeft bij deze vraag
Suggestie	1	Vraag van maken 'Voel je je veilig op het plein?'	Opmerkingen	3	'Ik snap het niet'
	1	'me' vervangen door 'mij'			
	2	Er een stelling van maken			
Keuze experts	A	Ik voel mij veilig op het schoolplein			
	B	Idem			
Ik voel <i>me</i> (...) veilig in de school			Ik voel <i>me</i> (...) veilig in de school		
Analyse focusgroep			Analyse leerlingen afname 1		
Knelpunt	3	Onduidelijk met invullen	Hulp	10	Hoeveelheid leerlingen die hulp nodig heeft bij deze vraag
Suggestie	3	Er een stelling van maken			
Keuze experts	A	Ik voel mij veilig in de school	Opmerkingen		
	B	Idem			
Ik voel <i>me</i> (...) veilig in het lokaal			Ik voel <i>me</i> (...) veilig in het lokaal		
Analyse focusgroep			Analyse leerlingen afname 1		
Knelpunt	3	Onduidelijk met invullen	Hulp	6	Hoeveelheid leerlingen die hulp nodig heeft bij deze vraag
Suggestie	3	Er een stelling van maken	Opmerkingen		
	1	Klas toevoegen			
Keuze experts	A	Ik voel mij veilig in mijn klaslokaal			
	B	Idem			

Mijn juf/meester treedt op als ik gepest word			Mijn juf/meester treedt op als ik gepest word		
Analyse focusgroep			Analyse leerlingen afname 1		
Knelpunt	3	Treedt op	Hulp	33	Hoeveelheid leerlingen die hulp nodig heeft bij deze vraag
Suggestie	3	Mijn juf/meester helpt als ik gepest word	Opmerkingen	1	‘Als de juf het ziet’
	3	Mijn juf/meester helpt mij als ik gepest word		1	‘Wat een moeilijke vraag’
	1	Mijn juf/meester doet er iets aan als ik gepest word			
Keuze experts	A	Mijn juf/meester doet er iets aan als ik gepest word op school			
	B	Idem			
Mijn juf/meester treedt op als kinderen mij expres pijn doen			Mijn juf/meester treedt op als kinderen mij expres pijn doen		
Analyse focusgroep			Analyse leerlingen afname 1		
Knelpunt	3	Expres	Hulp	32	Hoeveelheid leerlingen die hulp nodig heeft bij deze vraag
Suggestie	3	Expres eruit	Opmerkingen	2	‘Soms doet iemand mij wel pijn’
Keuze experts	A	Mijn juf/meester doet er iets aan als kinderen op school mij pijn doen		1	‘Ik denk dat hij het expres doet maar misschien ook niet’
	B	Idem			
Mijn juf/meester treedt op als anderen mij voor gek zetten			Mijn juf/meester treedt op als anderen mij voor gek zetten		
Analyse focusgroep			Analyse leerlingen afname 1		
Knelpunt	3	Voor gek zetten	Hulp	23	Hoeveelheid leerlingen die hulp nodig heeft bij deze vraag
Suggestie	3	Vervangen door ‘uitlachen’	Opmerkingen	1	‘Is dat voor schut staan?’
	1	Vervangen door ‘plagen als ik dat niet leuk vind’		1	‘Als iemand mij verraadt’
Keuze experts	A	Mijn juf/meester doet er iets aan als andere kinderen mij uitlachen op school		1	‘Wat een lastige vraag’
	B	Idem		1	‘Als iemand grapjes maakt?’

Mijn juf/meester treedt op als ik bang ben voor andere kinderen			Mijn juf/meester treedt op als ik bang ben voor andere kinderen		
Analyse focusgroep			Analyse leerlingen afname 1		
Knelpunt	1	Voor welke kinderen: Alleen klas of hele school	Hulp	21	Hoeveelheid leerlingen die hulp nodig heeft bij deze vraag
Suggestie	1	Toevoegen: ‘op school en van andere klassen’	Opmerkingen	1	‘Als de juf het weet wel maar ze weet het niet’
	1	Mijn juf/meester treed op als ik bang ben. ‘voor andere kinderen’ weglaten		2	‘Ik denk dat ze het doet’
Keuze experts	A	Mijn juf/meester doet er iets aan als ik bang ben voor andere kinderen op school			
	B	Idem			
Mijn juf/meester treedt op als andere kinderen aan mijn spullen zitten			Mijn juf/meester treedt op als andere kinderen aan mijn spullen zitten		
Analyse focusgroep			Analyse leerlingen afname 1		
Knelpunt	2	Het kan duidelijker	Hulp	24	Hoeveelheid leerlingen die hulp nodig heeft bij deze vraag
Suggestie	1	Voorbeelden erbij geven: ‘Zoals je tas’	Opmerkingen	1	‘Aanraken toch?’
	1	Toevoegen ‘als ik dat niet wil’			
	1	‘Als iemand aan mijn spullen zit’ want het kan ook de juf zijn die aan je spullen zit			
Keuze experts	A	Mijn juf/meester doet er iets aan als andere kinderen aan mijn spullen zitten op school			
	B	Idem			
Mijn juf/meester treedt op als kinderen gepest worden			Mijn juf/meester treedt op als kinderen gepest worden		
Analyse focusgroep			Analyse leerlingen afname 1		
Knelpunt	2	Het kan duidelijker	Hulp	22	Hoeveelheid leerlingen die hulp nodig heeft bij deze vraag
Suggestie	2	Toevoegen ‘andere’ kinderen	Opmerkingen	1	‘Andere kinderen?’
Keuze experts	A	Mijn juf/meester doet er iets aan als andere kinderen gepest worden op school			

B Idem

Mijn juf/meester laat ruzies uitpraten			Mijn juf/meester laat ruzies uitpraten		
Analyse focusgroep			Analyse leerlingen afname 1		
Knelpunt	3	‘Uitpraten’ is lastig	Hulp	24	Hoeveelheid leerlingen die hulp nodig heeft bij deze vraag
Suggestie	2	Mijn juf/meester helpt ruzies oplossen / ... lost ruzies op	Opmerkingen	1	‘Dat is toch oplossen?’
	1	Mijn juf/meester helpt om over ruzies te praten			
Keuze experts	A	Mijn juf/meester helpt ruzies oplossen op school			
	B	Idem			
Ik durf er iets van te zeggen als andere kinderen mij pesten			Ik durf er iets van te zeggen als andere kinderen mij pesten		
Analyse focusgroep			Analyse leerlingen afname 1		
Knelpunt	2	Gaat het er om of je het durft of om dat je het doet	Hulp	3	Hoeveelheid leerlingen die hulp nodig heeft bij deze vraag
Suggestie	1	Het zeggen tegen die kinderen of tegen de juf/meester?	Opmerkingen	1	‘Ik bemoei me er niet mee’
	1	Het begrip ‘pesten’ is ook lastig		1	‘Ik durf het wel maar ik doe het niet’
	2	‘Ik zeg er iets van als andere kinderen mij pesten’			
	1	‘Ik ga naar de juf als ...’			
Keuze experts	A	Ik ga naar de juf als kinderen mij pesten op school			
		Inhoud veranderen?			
	A	Ik zeg er iets van als kinderen mij pesten op school			
	B	Ik ga naar de juf als kinderen mij pesten op school			
	O	Ik zeg er iets van als kinderen mij pesten op school			

<i>Ik durf er iets van te zeggen als kinderen anderen pesten</i>			<i>Ik durf er iets van te zeggen als kinderen anderen pesten</i>		
Analyse focusgroep			Analyse leerlingen afname 1		
Knelpunt	2	Gaat het er om of je het durft of om dat je het doet	Hulp	2	
Suggestie	2	Het zeggen tegen die kinderen of tegen de juf/meester?	Opmerkingen	1	‘Tegen de juf?’
	2	‘Ik zeg er iets van als kinderen anderen pesten’			
	1	Toevoegen ‘andere’ kinderen			
	1	‘Wanneer een ander kind wordt gepest, zeg ik dat tegen de juf/meester’			
Keuze experts	A	Ik ga naar de juf als kinderen andere kinderen pesten op school			
	A	Ik zeg er iets van als kinderen andere kinderen pesten op school			
	B	Ik ga naar de juf als kinderen andere kinderen pesten op school			
	O	Ik zeg er iets van als kinderen andere kinderen pesten op school			
Ik help andere kinderen als ze gepest worden			Ik help andere kinderen als ze gepest worden		
Analyse focusgroep			Analyse leerlingen afname 1		
Knelpunt			Hulp	2	Hoeveelheid leerlingen die hulp nodig heeft bij deze vraag
Suggestie			Opmerkingen	1	‘Volgens mij doe ik dat niet’
Keuze experts	A	Ik help andere kinderen op school als ze gepest worden			
	B	Idem			

<i>Ik houd me aan de regels tegen het pesten</i>			<i>Ik houd me aan de regels tegen het pesten</i>		
Analyse focusgroep			Analyse leerlingen afname 1		
Knelpunt	3	De stelling is onduidelijk	Hulp	6	Hoeveelheid leerlingen die hulp nodig heeft bij deze vraag
	3	Zijn er regels op school /			
	1	Welke regels			
Suggestie	1	Wat is 'pesten'?	Opmerkingen	1	'Ik snap de vraag niet. Of ik zelf pest?'
	1	Ik pest zelf		1	'Wat bedoel je?'
	1	Ik pest niet			
	1	Ik ben aardig voor andere kinderen			
		Ik ga goed met andere kinderen om			
Keuze expert	A	Ik pest andere kinderen op school (antwoordschaal is wel 'omgedraaid')			
	B	Idem			
<i>Ik heb het naar mijn zin op school</i>			<i>Ik heb het naar mijn zin op school</i>		
Analyse focusgroep			Analyse leerlingen afname 1		
Knelpunt	3	'Naar mijn zin' is niet duidelijk	Hulp	11	Hoeveelheid leerlingen die hulp nodig heeft bij deze vraag
Suggestie	2	Ik heb het fijn op school	Opmerkingen	1	'Dat is toch het leuk hebben?'
	1	Ik voel me fijn op school		1	'Ik word er blij van'
	1	Ik vind het leuk op school			
	1	Ik voel mij goed op school			
Keuze experts	A	Ik voel me fijn op school			
	B	Idem			
<i>Ik heb het naar mijn zin in de klas</i>			<i>Ik heb het naar mijn zin in de klas</i>		
Analyse focusgroep			Analyse leerlingen afname 1		
Knelpunt	3	'Naar mijn zin' is niet duidelijk	Hulp	10	Hoeveelheid leerlingen die hulp nodig heeft bij deze vraag
Suggestie	2	Ik heb het fijn in de klas	Opmerkingen		
	1	Ik voel me fijn in de klas			
	1	Ik vind het leuk in de klas			
	1	Ik voel mij goed in de klas			
Keuze experts	A	Ik voel mij fijn in de klas			
	B	Idem			

Ik kan goed met andere kinderen in mijn klas opschieten			Ik kan goed met andere kinderen in mijn klas opschieten		
Analyse focusgroep			Analyse leerlingen afname 1		
Knelpunt	3	Opschieten is niet eenduidig op te vatten	Hulp	21	Hoeveelheid leerlingen die hulp nodig heeft bij deze vraag
Suggestie	2	Samenwerken	Opmerkingen	1	‘Ik vind het fijn om alleen te zijn’
	1	Samen spelen		1	‘Dat is dat je goed moet opletten toch?’
	2	Omgaan		2	‘Ik weet eigenlijk niet wat dat betekent’
	1	Ik vind het fijn met de andere kinderen in mijn klas		1	‘Is dat helpen?’
Keuze experts	A	Ik vind het fijn met de andere kinderen in mijn klas		1	‘Eten kost onze klas wel veel tijd’
	B	Idem		3	‘Dat je heel snel kunt (werken)?’
				1	‘Zoals bij gym opschieten met omkleden?’
Ik heb vriendjes en/of vriendinnetjes in mijn klas			Ik heb vriendjes en/of vriendinnetjes in mijn klas		
Analyse focusgroep			Analyse leerlingen afname 1		
Knelpunt	1	Kinderen noemen een cijfer ‘ja ik heb 3 vriendjes’	Hulp	7	Hoeveelheid leerlingen die hulp nodig heeft bij deze vraag in de antwoordcategorie
Suggestie	1	‘Niet in mijn klas, wel op school’	Opmerkingen	4	Leerling geeft antwoord in hoeveelheden
	1	Toevoegen ‘of op school’		4	Leerling somt vriendje op
Keuze experts	A	Ik heb vriendjes en/of vriendinnetjes op school		1	‘Ik heb en vriendje in een andere klas’
	A	Vraag laten staan: Antwoordschaal veranderen, maar hoe?			
	B	Ik heb vriendjes en/of vriendinnetjes op school			
	O	Ik heb vriendjes en/of vriendinnetjes op school			

Ik word geslagen en/of gestompt			Ik word geslagen en/of gestompt		
Analyse focusgroep			Analyse leerlingen afname 1		
Knelpunt	2	Waarom geslagen en/of gestompt. Gestompt is overbodig	Hulp	2	Hoeveelheid leerlingen die hulp nodig heeft bij deze vraag
Suggestie	1	Vriendschappelijk kan ook	Opmerkingen	1	‘Wat is gestompt?’
	2	‘Gestompt’ weglaten		1	‘Vriendelijk of onvriendelijke stomp?’
Keuze experts	A	Ik word geslagen op school			
	B	Idem			
Ik word geschopt			Ik word geschopt		
Analyse focusgroep			Analyse leerlingen afname 1		
Knelpunt			Hulp		
Suggestie			Opmerkingen		
Keuze experts	A	Ik word geschopt op school			
	B	Idem			
Ik word geknepen			Ik word geknepen		
Analyse focusgroep			Analyse leerlingen afname 1		
Knelpunt			Hulp		
Suggestie			Opmerkingen	1	‘Vaak door mijn zusje’
Keuze experts	A	Ik word geknepen op school			
	B	Idem			
Andere kinderen doen mij <i>expres</i> pijn.			Andere kinderen doen mij <i>expres</i> pijn.		
Analyse focusgroep			Analyse leerlingen afname 1		
Knelpunt	3	Expres	Hulp	4	Hoeveelheid leerlingen die hulp nodig heeft bij deze vraag
Suggestie	3	Expres eruit	Opmerkingen	2	‘Soms doet iemand mij wel pijn’
Keuze experts	A	Andere kinderen op school doen mij pijn		1	‘Ik denk dat hij het expres doet maar misschien ook niet’
	B	Idem			
Ik word gepest			Ik word gepest		
Analyse focusgroep			Analyse leerlingen afname 1		

<i>Knelpunt</i>			<i>Hulp</i>		
<i>Suggestie</i>			<i>Opmerkingen</i>		
<i>Keuze</i>	<i>A</i>	Ik word gepest op school			
<i>Experts</i>	<i>B</i>	Idem			
Ik word uitgescholden			Ik word uitgescholden		
Analyse focusgroep			Analyse leerlingen afname 1		
<i>Knelpunt</i>			<i>Hulp</i>	<i>6</i>	
<i>Suggestie</i>			<i>Opmerkingen</i>	<i>2</i>	‘Wat is dat?’
<i>Keuze</i>	<i>A</i>	Ik word uitgescholden op school	<i>Opmerkingen</i>	<i>3</i>	Na uitleg ‘ohh je bedoelt uitschelden’
<i>Experts</i>	<i>B</i>	Idem			
	<i>O</i>	Kinderen op school schelden mij uit			
Ik word buitengesloten			Ik word buitengesloten		
Analyse focusgroep			Analyse leerlingen afname 1		
<i>Knelpunt</i>	<i>3</i>	‘Buitengesloten’ is niet eenduidig	<i>Hulp</i>	<i>15</i>	Hoeveelheid leerlingen die hulp nodig heeft bij deze vraag
<i>Suggestie</i>	<i>3</i>	‘Ik mag niet meedoen’	<i>Opmerkingen</i>	<i>1</i>	‘Wat is gesloten?’
	<i>1</i>	‘Ik hoor er niet bij’	<i>Opmerkingen</i>	<i>1</i>	‘Dat is iets dichtdoen’
<i>Keuze</i>	<i>A</i>	Op school mag ik niet meedoen met andere kinderen	<i>Opmerkingen</i>	<i>1</i>	‘Ik denk niet dat ik uitgesloten word’
<i>experts</i>	<i>B</i>	Idem	<i>Opmerkingen</i>	<i>2</i>	‘Wat is dat?’
			<i>Opmerkingen</i>	<i>1</i>	‘Dat ik niet naar binnen mag?’
Ik word digitaal gepest (Whatsapp, Facebook, Twitter)			Ik word digitaal gepest (Whatsapp, Facebook, Twitter)		
Analyse focusgroep			Analyse leerlingen afname 1		
<i>Knelpunt</i>	<i>1</i>	Digitaal	<i>Hulp</i>	<i>18</i>	Hoeveelheid leerlingen die hulp nodig heeft bij deze vraag
<i>Suggestie</i>	<i>1</i>	Vervangen door ‘via internet’	<i>Opmerkingen</i>	<i>2</i>	‘Heb ik niet’
	<i>1</i>	Vervangen door ‘online’ word	<i>Opmerkingen</i>	<i>4</i>	‘Wat is dat?’
	<i>1</i>	Toevoegen: in games	<i>Opmerkingen</i>	<i>1</i>	‘Van school of buiten school?’
<i>Keuze</i>	<i>A</i>	Ik word digitaal gepest door kinderen van school (Gameforums zoals Fort Knite, WhatsApp, Facebook)	<i>Opmerkingen</i>	<i>1</i>	‘Op Minecraft’
<i>experts</i>	<i>B</i>	Idem			
Ik word uitgelachen			Ik word uitgelachen		

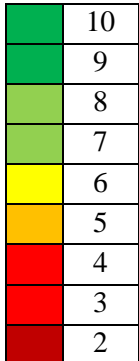
Analyse focusgroep			Analyse leerlingen afname 1		
Knelpunt			Hulp	1	
Suggestie	1	Andere kinderen lachen mij uit	Opmerkingen	1	‘Vriendschappelijk of niet?’
Keuze experts	A	Ik word uitgelachen op school			
	B	Idem			
Ik word belachelijk gemaakt			Ik word belachelijk gemaakt		
Analyse focusgroep			Analyse leerlingen afname 1		
Knelpunt	3	‘Belachelijk maken’ is een lastig begrip	Hulp	15	Hoeveelheid leerlingen die hulp nodig heeft bij deze vraag
Suggestie	2	Kinderen maken vervelende grapjes over mij	Opmerkingen	2	‘Die hadden we toch al gehad?’
				5	‘Wat is dat?’
Keuze experts	A	Kinderen op school maken vervelende grapjes over mij			
	B	Idem			
Ik word voor gek gezet			Ik word voor gek gezet		
Analyse focusgroep			Analyse leerlingen afname 1		
Knelpunt	3	Wat is het verschil met ‘ik word belachelijk gemaakt’	Hulp	10	Hoeveelheid leerlingen die hulp nodig heeft bij deze vraag
Suggestie			Opmerkingen	2	‘Die hadden we toch al gehad?’
Keuze experts	A	Kinderen op school lachen mij uit als ik er niet bij ben		3	‘Wat is dat?’
	B	Kinderen op school doen mij op een vervelende manier na			
Ik word bedreigd			Ik word bedreigd		
Analyse focusgroep			Analyse leerlingen afname 1		
Knelpunt	2	‘Bedreigd’ is een lastig begrip	Hulp	15	Hoeveelheid leerlingen die hulp nodig heeft bij deze vraag
Suggestie	1	Ik word bang van andere kinderen	Opmerkingen	1	‘Dat is toch dat ze stom doen?’
				7	‘Wat betekent dat?’
Keuze experts	A	Ik word bedreigd op school			
	B	Idem			

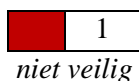
Andere leerlingen vernielen mijn spullen			Andere leerlingen vernielen mijn spullen		
Analyse focusgroep			Analyse leerlingen afname 1		
Knelpunt	3	‘Vernielen’ is een lastig begrip	Hulp	13	
Suggestie	3	Vervangen door ‘kapot maken’	Opmerkingen	1	‘Is dat stelen?’
				1	‘Wat betekent dat?’
				1	‘Pakken ze het dan af?’
Keuze experts	A	Andere kinderen op school maken mijn spullen kapot			
	B	Idem			

Andere kinderen stelen mijn spullen			Andere kinderen stelen mijn spullen		
Analyse focusgroep			Analyse leerlingen afname 1		
Knelpunt			Hulp		
Suggestie			Opmerkingen		
Keuze experts	A	Andere kinderen stelen mijn spullen op school			
	B	Idem			

Andere kinderen maken mijn spullen kwijt			Andere kinderen maken mijn spullen kwijt		
Analyse focusgroep			Analyse leerlingen afname 1		
Knelpunt	1	‘Maken mijn spullen kwijt’	Hulp		
Suggestie	1	Vervangen door ‘Verstoppen mijn spullen’	Opmerkingen		
Keuze experts	A	Andere kinderen op school maken mijn spullen kwijt			
	B	Idem			

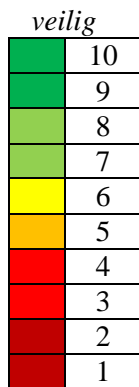
Andere kinderen zitten aan mijn spullen (als ik dat niet wil)			Andere kinderen zitten aan mijn spullen (als ik dat niet wil)		
Analyse focusgroep			Analyse leerlingen afname 1		
Knelpunt	2	‘Zitten aan’ is een lastig begrip	Hulp	1	
Suggestie	2	Andere kinderen raken mijn spullen aan als ik dat niet wil	Opmerkingen		
Keuze experts	A	Andere kinderen raken mijn spullen aan als ik dat niet wil			
	B	Idem			

Ik voel me <i>veilig</i> op school; ik geef de school voor veiligheid het cijfer: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10			Ik voel me <i>veilig</i> op school; ik geef de school voor veiligheid het cijfer: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		
Analyse focusgroep en expertgroep			Analyse leerlingen afname 1		
Knelpunt	2	Is het begrip ‘veilig’ duidelijk?	Hulp	21	Aantal leerlingen dat hulp nodig heeft bij deze vraag
	2	Kinderen kunnen geen betekenis geven aan de cijfers			
	1	Kinderen scoren vaak extreem 1 of 10			Uitleg nodig
	2	Als kinderen zich niet fijn voelen op school, scoren ze hier vaak ook onvoldoende, ook al voelen ze zich wel veilig	Opmerkingen	12	‘Ik voelde me onveilig op school toen die aanslag in Utrecht was’
				1	Kind antwoord in woorden
				7	Discrepanctie tussen antwoord en cijfer
				4	‘Wat is veilig?’
				1	‘Een ‘9’ want ik ben ook 9’
				1	
Suggestie	3	Bij de vorige antwoordschalen blijven 1. Nooit 2. Soms 3. Vaak 4. Altijd 5. Niet van toepassing/weet niet			
	1	Tien bolletjes, laten inkleuren hoe veilig je je voelt			
	2	Een thermometer met kleuren van onveilig naar veilig – van rood naar groen			
	2	<i>Smileys</i> bij de cijfers			
	1	Toevoegen ‘dit schooljaar’			
	1	Cijfers ondersteunen met woorden			
Keuze experts		Zo veilig voel ik mij op school:			
	A	Heel onveilig – onveilig – beetje veilig/beetje onveilig - veilig – heel veilig			
		Ik voel me veilig op school: Nooit – soms – vaak – altijd –			
	B	weet niet			
		Zo veilig voel ik mij op school:			
	O	school:			
		<i>veilig</i>			
					



niet veilig

Ik heb het naar mijn zin op school; ik geef de school voor het cijfer: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10			Ik voel me veilig op school; ik geef de school voor veiligheid het cijfer: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		
Analyse focusgroep			Analyse leerlingen afname 1		
Knelpunt	1	‘Naar mijn zin hebben’ is een lastig begrip	Hulp	18	Hoeveelheid leerlingen die hulp nodig heeft bij deze vraag
Suggestie	2	‘Ik heb het fijn op school’	Opmerkingen	8	Uitleg nodig
	I	‘Ik voel me prettig op school’		9	Leerling antwoord in woorden
Keuze experts	A	Zo fijn voel ik mij op school: Heel fijn – fijn – beetje fijn / beetje niet fijn – niet fijn – helemaal niet fijn		1	‘Ik geef een 51 als cijfer’
	B	Ik vind het leuk op school Nooit – soms – vaak – altijd – weet niet		1	‘Ligt aan de dag van de week’
	O	Zo veilig voel ik mij op school: Zet een pijl.		1	‘Doe maar een 9, want soms wel en soms niet’



niet veilig

Antwoordschaal: 1. Nooit 2. Niet altijd 3. Meestal wel 4. Altijd 5. Niet van toepassing/weet niet			Antwoordschaal: 1. Nooit 2. Niet altijd 3. Meestal wel 4. Altijd 5. Niet van toepassing/weet niet		
Analyse focusgroep			Analyse leerlingen afname 1		
Knelpunt	3	Verschil 'niet altijd' en 'meestal wel'	Hulp	24	Hoeveelheid leerlingen die hulp nodig heeft bij deze vraag
	1	Cijfers voor de antwoordmogelijkheden. Cijfers lijken een waarde aan te geven (1. Laag – 5. Hoog) Daarnaast hebben de cijfers geen toegevoegde waarde hier.	Opmer- kingen	1	'Nooit, ik moet het zelf oplossen'
	1	Woorden in de antwoordschaal zijn moeilijk		1	'Nooit, ik vind het fijn om alleen te zijn'
	1	'Ik word niet ... dus ik vul in 'nooit''		11	'Beetje altijd'
				6	'Soms'
				2	'Maar het gebeurt helemaal niet'
				2	'Soms wel, soms niet'
Suggestie	2	1. Nooit 2. Soms 3. Vaak 4. Altijd 5. Niet van toepassing/weet niet		2	'Wat is het verschil tussen niet altijd en meestal wel?'
	1	1. Nooit 2. Een beetje 3. Vaak 4. Altijd 5. Niet van toepassing / weet niet		3	'Vaak'
	1	5. 'Ik word niet ... (gepest)' ipv. niet van toepassing		4	'Nooit 'want het gebeurt nooit dus de juf hoeft het nooit op te lossen' (niet van toepassing is dus te moeilijk)
	1	Cijfers voor de antwoordschaal weghalen, evt. een ander teken ervoor		1	'Wat is meestal?'
	1	Smiley's doen en geen tekst		1	'Klein beetje'
	1	Kleuren invullen: rood, oranje, geel, groen			
	1	Combinatie van bovenstaande			
Keuze experts	A	Nooit – Soms – Vaak – Altijd – Dat gebeurt niet – Weet ik niet			
	A	Nooit – Een beetje – Vaak – Altijd – Dat gebeurt niet – Weet ik niet			
	B	Dat gebeurt niet - (los van de antwoordschaal) Nooit – Soms – Vaak – Altijd – Weet ik niet			

**Antwoordschaal: 1. Vaak 2. Regelmatig
3. Af en toe 4. Nooit 5. Niet van
toepassing/weet niet**

Analyse focusgroep			Analyse leerlingen afname 1		
Knelpunt	2	De antwoordschaal neemt af, de vorig liep op	Hulp	22	Hoeveelheid leerlingen die hulp nodig heeft bij deze vraag
	3	‘Regelmatig’ is een moeilijk woord			
Suggestie	2	De antwoordschalen allemaal van laag naar hoog laten lopen	Opmerkingen	1	‘Niet vaak’
	1	1. Nooit 2. Soms 3. Best wel vaak 4. Altijd		14	‘Soms’
	1	1. Nooit 2. Soms 3. Vaak 4. Altijd (net als bij de vorige antwoordschaal)		2	‘Heel soms’
	1	1. Nooit 2. Soms 3. Vaak 4. Altijd (net als bij de vorige antwoordschaal)		6	‘Wat is regelmatig?’
	1	1. Nooit 2. Soms 3. Vaak 4. Bijna altijd		2	‘Bijna nooit’
	1	1. Nooit 2. Soms 3. Vaak 4. Bijna altijd		1	‘Beetje vaak’
	1	1. Nooit 2. Soms 3. Vaak 4. Bijna altijd		1	‘Meestal niet’
Keuze experts	A	Nooit – Soms – Vaak – Altijd			
	B	Idem			

Focus-groep	Overige punten	Knelpunt	Keuze expertgroep
2	Locatie	Leerlingen vergeten snel dat het over school gaat	Bij elke vraag ‘op school’ toevoegen
3	Opbouw van de vragen	Het is niet logisch dat de vragen beginnen bij ‘optreden van de leerkracht’ in plaats van te starten met de eigen ervaring	Niet nu veranderen, meenemen in discussie
1	Kopjes	Kopjes bevatten moeilijk taalgebruik	Kopjes weglaten
1	Taligheid	De hele vragenlijst is talig, bij elke vraag een pictogram toevoegen	Geen pictogrammen, deze drukken de situatie niet altijd goed uit
1	Vormgeving	Veel vragen op één pagina	Niet nu veranderen, meenemen in discussie
1	Spraak-ondersteuning	Sommige kinderen kunnen zelf de vragen niet lezen	Niet nu veranderen, meenemen in discussie

Bijlage C. Overzicht verandering in vragen

<i>Vragen vragenlijst</i>	<i>1=origineel 2=na verandering</i>	<i>Overig</i>	<i>Tijdsbesef</i>	<i>Theory of mind</i>	<i>Persoonlijke voornaamwoorden</i>	<i>Figuurlijk taalgebruik</i>	<i>Woordenschat</i>	<i>Vragen</i>
Alg1	1	1						
	1	Ik voel me (...) veilig op het plein						
	2	Ik voel mij veilig op het schoolplein						
Alg2		1			1			
	1	Ik voel me (...) veilig in de school						
	2	Ik voel mij veilig in de school						
Alg3	1	1						
	1	Ik voel me (...) veilig in het lokaal						
	2	Ik voel mij veilig in mijn klaslokaal						
Leerkracht1		1			1			
	1	Mijn juf/meester treedt op als ik gepest word						
	2	Mijn juf/meester doet er iets aan als ik gepest word op school						
Leerkracht2		1		1				
	1	Mijn juf/meester treedt op als kinderen mij expres pijn doen						
	2	Mijn juf/meester doet er iets aan als kinderen op school mij pijn doen						
Leerkracht3		1			1	1		
	1	Mijn juf/meester treedt op als anderen mij voor gek zetten						
	2	Mijn juf/meester doet er iets aan als andere kinderen mij uitlachen op school						
Leerkracht4		1			1			
	1	Mijn juf/meester treedt op als ik bang ben voor andere kinderen						
	2	Mijn juf/meester doet er iets aan als ik bang ben voor andere kinderen op school						
Leerkracht5		1	1			1		
	1	Mijn juf/meester treedt op als andere kinderen aan mijn spullen zitten						
	2	Mijn juf/meester doet er iets aan als andere kinderen op school mijn spullen aanraken als ik dat niet wil						
Leerkracht6		1	1			1		
	1	Mijn juf/meester treedt op als kinderen gepest worden						
	2	Mijn juf/meester doet er iets aan als andere kinderen gepest worden op school						
Leerkracht7	1	1						
	1	Mijn juf/meester laat ruzies uitpraten						
	2	Mijn juf/meester helpt ruzies oplossen op school						
Opstelling lln 1		1	1					
	1	Ik durf er iets van te zeggen als andere kinderen mij pesten						
	2	Ik zeg er iets van als kinderen mij pesten op school						

Opstelling Iln 2		1	1	Ik durf er iets van te zeggen als kinderen anderen pesten
			2	Ik zeg er iets van als kinderen andere kinderen pesten op school
Opstelling Iln 3			1	Ik help andere kinderen als ze gepest worden
			2	Ik help andere kinderen op school als ze gepest worden
Opstelling Iln 4		1	1	Ik houd me aan de regels tegen het pesten
			2	Ik pest andere kinderen op school
Welbevinden 1	1		1	Ik heb het naar mijn zin op school
			2	Ik voel mij fijn op school
Welbevinden 2	1		1	Ik heb het naar mijn zin in de klas
			2	Ik voel mij fijn in de klas
Welbevinden 3	1		1	Ik kan goed met andere kinderen in mijn klas opschieten
			2	Ik vind het fijn met de andere kinderen in mijn klas
Welbevinden 4		1	1	Ik heb vriendjes en/of vriendinnetjes op school
			2	Ik heb vriendjes en/of vriendinnetjes op school
				Antwoordschaal wijkt af
Fysiek veilig 1		1	1	Ik word geslagen en/of gestompt
			2	Ik word geslagen op school
Fysiek veilig 2			1	Ik word geschopt
			2	Ik word geschopt op school
Fysiek veilig 3			1	Ik word geknepen
			2	Ik word geknepen op school
Fysiek veilig 4	1		1	Andere kinderen doen mij expres pijn
			2	Anderen kinderen op school doen mij pijn
Sociaal veilig 1			1	Ik word gepest
			2	Ik word gepest op school
Sociaal veilig 2		1	1	Ik word uitgescholden
			2	Kinderen op school schelden mij uit
Sociaal veilig 3	1	1	1	Ik word buitengesloten
			2	Op school mag ik meedoen met andere kinderen
Sociaal veilig 4		111	1	Ik word digitaal gepest (Whatsapp, Snapchat, Facebook, Twitter etc.)
			2	Ik word digitaal gepest door kinderen van school (Gameforums zoals Fortnite en Minecraft, WhatsApp, Facebook)
				Antwoordschaal wijkt af
Psych. veilig 1		1	1	Ik word uitgelachen

			2	Kinderen op school lachen mij uit
Psych. veilig 2	1		1	Ik word belachelijk gemaakt
			2	Kinderen op school maken vervelende grapjes over mij
Psych. veilig 3	1		1	Ik word voor gek gezet
			2	Kinderen op school doen mij op een vervelende manier na
Psych. veilig 4			1	Ik word bedreigd
			2	Ik word bedreigd op school
Materiële zaken 1	1		1	Andere kinderen vernielen mijn spullen
			2	Andere kinderen op school maken mijn spullen kapot
Materiële zaken 2			1	Andere kinderen stelen mijn spullen
			2	Andere kinderen stelen mijn spullen op school
Materiële zaken 3			1	Andere kinderen maken mijn spullen kwijt
			2	Andere kinderen op school maken mijn spullen kwijt
Materiële zaken 4	1	1	1	Andere kinderen zitten aan mijn spullen (als ik dat niet wil)
			2	Andere kinderen op school raken mijn spullen aan als ik dat niet wil
Cijfer 1		111	1	Ik voel me veilig op school; ik geef de school voor veiligheid het cijfer:
			2	Zo veilig voel ik mij op school:
Cijfer 2		111	1	Ik voel me fijn op school; ik geef de school voor veiligheid het cijfer:
			2	Zo fijn voel ik mij op school:
Antw.1	11		1	1.Nooit – 2. Niet altijd – 3. Meestal wel – 4. Altijd – 5. Niet van toepassing / weet niet
Subschaal 1 - 4			2	Nooit – Soms – Vaak – Altijd – Dat gebeurt niet / weet ik niet
Antw.	11		1	1.Vaak – 2. Regelmatig – 3. Af en toe – 4. Nooit – Niet van toepassing / weet niet
Subschaal 5 – 8			2	Vaak – Beste wel vaak – Soms – Nooit – Weet ik niet
Antwoordschaal bij 'welbevinden 4'	I	I	1	1.Nooit – 2. Niet altijd – 3. Meestal wel – 4. Altijd – 5. Niet van toepassing / weet niet
			2	Geen – Niet genoeg – Genoeg – Veel – Weet ik niet
Antwoordschaal I bij 'soc. veilig 4'	I	I	1	1.Nooit – 2. Niet altijd – 3. Meestal wel – 4. Altijd – 5. Niet van toepassing / weet niet
			2	Vaak – Beste wel vaak – Soms – Nooit – Heb ik niet / weet ik niet
		I	1	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10

Antwoord- schaal bij de rapportcijfers							2	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 En kleurenthermometer aan cijfers gekoppeld toegevoegd
Totaal	10	14	3	2	0	23		

Bijlage D. Vragenlijst 'Veiligheid leerlingen ASS'

Eerste deel

Antwoordschaal:

Nooit - Soms - Vaak - Altijd - Weet ik niet

Ik voel mij veilig op het schoolplein

Ik voel mij veilig op school

Ik voel mij veilig in mijn klaslokaal

Tweede deel

Antwoordschaal:

Nooit – Soms – Vaak – Altijd – Dat gebeurt niet / Weet ik niet

Mijn juf/meester doet er iets aan als ik gepest word op school

Mijn juf/meester doet er iets aan als andere kinderen op school mij pijn doen

Mijn juf/meester doet er iets aan als andere kinderen mij uitlachen op school

Mijn juf/meester doet er iets aan als ik bang ben voor andere kinderen op school

Mijn juf/meester doet er iets aan als andere kinderen aan mijn spullen zitten op school

Mijn juf/meester doet er iets aan als andere kinderen gepest worden op school

Mijn juf/meester helpt ruzies oplossen op school

Derde deel

Antwoordschaal:

Nooit – Soms – Vaak – Altijd – Dat gebeurt niet / Weet ik niet

Ik zeg er iets van als kinderen mij pesten op school

Ik zeg er iets van als kinderen andere kinderen pesten op school

Ik help andere kinderen op school als ze gepest worden

Ik pest andere kinderen op school

Vierde deel

Antwoordschaal:

Nooit – Soms – Vaak – Altijd – Weet ik niet

Ik voel mij fijn op school

Ik voel mij fijn in de klas

Ik vind het fijn met de andere kinderen in mijn klas

Ik heb vriendjes en/of vriendinnetjes op school

Vijfde deel

Antwoordschaal: Vaak – Best wel vaak – Soms – Nooit – Weet ik niet

Ik word geslagen op school

Ik word geschopt op school

Ik word geknepen op school

Andere kinderen op school doen mij pijn

Zesde deel

Antwoordschaal: Vaak – Best wel vaak – Soms – Nooit – Weet ik niet

Ik word gepest op school

Kinderen op school schelden mij uit

Op school mag ik niet meedoen met andere kinderen

Ik word digitaal gepest door kinderen van school (Gameforums zoals Fortnite en Minecraft, WhatsApp, Facebook)

Zevende deel

Antwoordschaal: Vaak – Best wel vaak – Soms – Nooit – Weet ik niet

Kinderen op school lachen mij uit

Kinderen op school maken vervelende grapjes over mij

Kinderen op school doen mij op een vervelende manier na

Ik word bedreigd op school

Achtste deel

Antwoordschaal: Vaak – Best wel vaak – Soms – Nooit – Weet ik niet

Andere kinderen op school maken mijn spullen kapot

Andere kinderen stelen mijn spullen op school

Andere kinderen op school maken mijn spullen kwijt

Andere kinderen op school raken mijn spullen aan als ik dat niet wil

Cijfers

Zo veilig voel ik mij op school:

Zet de pijl.

veilig

	10
	9
	8
	7
	6
	5
	4
	3
	2
	1

niet veilig

Zo fijn voel ik mij op school:
Zet de pijl.

fijn

	10
	9
	8
	7
	6
	5
	4
	3
	2
	1

niet fijn

Bijlage E. Tabel 12. Correlatie tussen afname 1 en afname 2

Tabel 12.

Correlatie tussen afname 1 en afname 2

Vraag	Pearson	Spear- man rho	<i>n</i>	Vraag veran- dering	Vraag Afname 1 Afname 2
Alg1	.77**	.73**	35	Klein	Ik voel me (...) veilig op het plein Ik voel mij veilig op het schoolplein
Alg2	.51**	.50**	36	Klein	Ik voel me (...) veilig in de school Ik voel mij veilig in de school
Alg3	.62**	.59**	40	Klein	Ik voel me (...) veilig in het lokaal Ik voel mij veilig in mijn klaslokaal
Lk1	.34	.36	29	Middel	Mijn juf/meester treedt op als ik gepest word Mijn juf/meester doet er iets aan als ik gepest word op school
Lk2	.35	.35	18	Middel	Mijn juf/meester treedt op als leerlingen mij expres pijn doen Mijn juf/meester doet er iets aan als kinderen op school mij pijn doen
Lk3	.31	.37	16	Groot	Mijn juf/meester treedt op als anderen mij voor gek zetten Mijn juf/meester doet er iets aan als andere kinderen mij uitlachen op school
Lk4	.76*	.75*	10	Middel	Mijn juf/meester treedt op als ik bang ben voor andere kinderen Mijn juf/meester doet er iets aan als ik bang ben voor andere kinderen op school
Lk5	.38	.39	22	Middel	Mijn juf/meester treedt op als andere kinderen aan mijn spullen zitten Mijn juf/meester doet er iets aan als andere kinderen op school aan mijn spullen zitten als ik dat niet wil
Lk6	.36	.36	30	Middel	Mijn juf/meester treedt op als kinderen gepest worden Mijn juf/meester doet er iets aan als andere kinderen gepest worden op school
Lk7	.26	.30	34	Middel	Mijn juf/meester laat ruzies uitpraten Mijn juf/meester helpt ruzies oplossen op school
Op1ln1	.23	.26	27	Groot	Ik durf er iets van te zeggen als andere kinderen mij pesten Ik zeg er iets van als kinderen mij pesten op school

Oplln2	.26	.28	37	Groot	Ik durf er iets van te zeggen als leerlingen anderen pesten Ik zeg er iets van als kinderen andere kinderen pesten op school
Opll3	.50**	.50**	34	Klein	Ik help andere kinderen als ze gepest worden Ik help andere kinderen op school als ze gepest worden
Opll4	.33*	.46**	38	Groot	Ik houd me aan de regels tegen het pesten Ik pest andere kinderen op school
Wel1	.45**	.42**	42	Middel	Ik heb het naar mijn zin op school Ik voel mij fijn op school
Wel2	.40*	.42**	37	Middel	Ik heb het naar mijn zin in de klas Ik voel mij fijn in de klas
Wel3	.44**	.43**	39	Middel	Ik kan goed met andere kinderen in mijn klas opschieten Ik vind het fijn met de andere kinderen in mijn klas
Wel4	.39*	.43**	37	Middel	Ik heb vriendjes en/of vriendinnetjes op school Ik heb vriendjes en/of vriendinnetjes op school
Fysiek1	.70**	.62**	41		Antwoordschaal wijkt af Ik word geslagen en/of gestompt Ik word geslagen op school
Fysiek2	.71**	.57**	38	Klein	Ik word geschopt Ik word geschopt op school
Fysiek3	.63**	.59**	38	Klein	Ik word geknepen Ik word geknepen op school
Fysiek4	.44**	.46**	36	Klein	Andere kinderen doen mij expres pijn Anderen kinderen op school doen mij pijn
Sociaal1	.68**	.68**	39	Klein	Ik word gepest Ik word gepest op school
Sociaal2	.43*	.44**	34	Klein	Ik word uitgescholden Kinderen op school schelden mij uit
Sociaal3	.34*	.35*	36	Groot	Ik word buitengesloten Op school mag ik meedoen met andere kinderen
Sociaal4	.54*	.48	16	Middel	Ik word digitaal gepest (Whatsapp, Snapchat, Facebook, Twitter etc.) Ik word digitaal gepest door kinderen van school (Gameforums zoals Fortnite en Minecraft, WhatsApp, Facebook)
Psych1	.81**	.71**	36		Antwoordschaal wijkt af Ik word uitgelachen Kinderen op school lachen mij uit
Psych2	.42*	.31	37	Middel	Ik word belachelijk gemaakt Kinderen op school maken vervelende grapjes over mij

Psych3	.67**	.55**	37	Middel	Ik word voor gek gezet Kinderen op school doen mij op een vervelende manier na
Psych4	.69**	.54**	33	Klein	Ik word bedreigd Ik word bedreigd op school
Mat1	.45**	.23	39	Klein	Andere kinderen vernielen mijn spullen Andere kinderen op school maken mijn spullen kapot
Mat2	.51**	.44**	39	Klein	Andere kinderen stelen mijn spullen Andere kinderen stelen mijn spullen op school
Mat3	.66**	.47**	37	Klein	Andere kinderen maken mijn spullen kwijt Andere kinderen op school maken mijn spullen kwijt
Mat4	.24	.33*	39	Klein	Andere kinderen zitten aan mijn spullen (als ik dat niet wil) Andere kinderen op school raken mijn spullen aan als ik dat niet wil

**, Correlatie is significant op het 0.01 niveau *. Correlatie is significant op het 0.05 niveau.